

# Varhaispedagogiikka taaperoryhmässä

Pedagogiikan painoarvo ja sisällölliset merkitykset alle 3-vuotiaiden ryhmissä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta

Helsingin yliopisto

Käyttäytymistieteellinen tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Toukokuu 2018

Miia Pirttilä

Ohjaaja Nina Sajaniemi

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Opettajankoulutuslaitos
Tekijä – Författare – Author Pirttilä, Miia	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Varhaispedagogiikka taaperoryhmässä - Pedagogiikan painoarvo ja sisällölliset merkitykset alle 3-vuotiaiden ryhmissä toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta	
Oppiaine – Läroämne – Subject Kasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Nina Sajaniemi	Vuosi – År – Year 2018
Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract <p>Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä pedagogiikan painoarvosta ja sen sisällöllisistä merkityksistä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatusta lähestytään käytännön keskeisimpien sisältöjen, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kautta.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa menetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Tutkimuksessa analysoitiin 2014 toteutetusta kansainvälisestä kartoituksesta ”Näkökulmia varhaiskasvatuksen ammatillisuuteen” erotettu aineisto, joka käsitti 333 päiväkodissa alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelevää vastaajaa. Erotetussa aineistossa käsiteltiin vastaajien tärkeinä pitämiä asioita sekä ammatillisuuden merkitystä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä olivat Bronfenbrennerin bioekologinen sekä Vygotskin kulttuurihistoriallinen lähestymistapa, joissa kummassakin lapsen kasvu- ja oppimisympäristössä toisilla ihmisillä, heidän toiminnallaan sekä tekemillään valinnoilla on keskeinen merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Tutkimusta ohjasivat seuraavat tutkimuskysymykset: Mikä painoarvo ja merkitys pedagogiikalle annetaan alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa? Mitä sisällöllisiä merkityksiä pedagogiikalle annetaan? Millä tavoin eri ammattiryhmät kuvaavat käsityksiään pedagogiikan merkityksistä?</p> <p>Tutkimustulosten perusteella vain joka kolmannen vastaajan mielestä pedagogiikalla oli merkitystä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Pedagogiikalle annetut merkitykset jakaantuivat kolmeen eri näkökulmaan: pedagogiikka vuorovaikutuksellisenä näkökulmana, pedagogiset menetelmät ja strategiat sekä pedagoginen tietoperusta. Koulutustaustalla oli yhteyttä siihen, miten merkityksellisenä pedagogiikkaa pidettiin. Eniten pedagogiikan merkitystä toivat esille lastentarhanopettajat, joilla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords varhaiskasvatuksen laatu taaperot pedagogiikka	

hoivapedagogiikka

Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

*ethesis.helsinki.fi*

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos – Institution – Department Department of Teacher Education
Tekijä – Författare – Author Pirttilä, Miia	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Early childhood education in the infant classroom – The significance of pedagogy and its contents in the classrooms of children under three years of age from the viewpoint of early childhood professionals	
Oppiaine – Läroämne – Subject Education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor  Nina Sajaniemi	Vuosi – År – Year  2018
Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract  The aim of this study is to investigate the perceptions of the value of pedagogy and also its included meanings of the early childhood education personnel who work with children under three years of age. In this study, early childhood education is approached by its central practices: care, upbringing, and education.  This is a qualitative thesis using questionnaire as a research method. The data represented a sub-sample of an international survey, which was carried out in 2014 "Aspects of the professionalism in the early childhood education". The part used in this study included 333 answers considering the views of key matters and professionalism in early childhood education with infants.  The theoretical frameworks used are Bronfenbrenner's bioecological and Vygotsky's culture-historical approaches towards child development and learning. In both theories, acts of other people and choices in children's learning environments greatly influence child development and learning. The research questions were: Is pedagogy significant in early childhood education with children under three years of age? What are the contents given to the pedagogy? In what ways do different vocational groups describe their perceptions of pedagogy?  The results indicated that only every third participant saw pedagogy as an important matter in early childhood education with infants. Three different perceptions were given to pedagogy by the participants: pedagogy was seen as a part of reciprocal processes, as pedagogical methods and strategies, and as pedagogical knowledge of child development. The education of the participants was associated with the significance given to pedagogy in the answers. The importance of pedagogy was brought up mostly by the kindergarten teachers with a bachelor's degree from a university.	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords quality of early childhood education infants pedagogy	

caring pedagogy

Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

*ethesis.helsinki.fi*

## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	1
2	VARHAISKASVATUKSEN MÄÄRITTELYÄ .....	4
2.1	Pieni lapsi oppijana .....	7
2.2	Hoiva pedagogisena työvälineenä .....	10
3	VARHAISKASVATUKSEN LAATU .....	11
3.1	Varhaiskasvatuksen laatu pedagogiikan näkökulmasta .....	12
3.2	Varhaiskasvatuksen laatu pedagogiikkaan sisältyvän vuorovaikutuksen näkökulmasta .....	14
3.3	Jaettu asiantuntijuus moniammatillisessa tiimityössä .....	17
4	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	19
4.1	Bioekologinen lähestymistapa lapsen kehitykseen .....	20
4.2	Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa kehitykseen ja oppimiseen .....	22
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	24
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	25
6.1	Tämän tutkimuksen aineisto .....	25
6.2	Kyselylomake .....	27
7	AINEISTON ANALYSOINTI JA TUTKIMUSTULOKSET .....	29
7.1	Tutkimustulosten analysointi .....	29
7.2	Tutkimuksen tulokset ja tulosten tulkinta .....	33
7.3	Pedagogiikan merkitys alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa .....	33
7.4	Pedagogiikalle annetut sisällölliset merkitykset alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa .....	41
7.5	Eri ammattiryhmien pedagogiikalle antamat merkitykset .....	50
7.6	Varhaiskasvatuksen ammatillisuus .....	52
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISTEN NÄKÖKULMIEN TARKASTELUA .....	54
9	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	55
	Lähteet .....	63
	Liitteet .....	72

## Taulukot

Taulukko 1. Koulutuksen ja sukupuolen jakautuminen tutkimusaineistossa

Taulukko 2. Esimerkkejä alkuperäisilmausten pelkistämisestä

## Kuviot

Kuvio 1. Sisällönanalyysin eteneminen

Kuvio 2. Pedagogisten ilmausten jakaantuminen koulutustaustoittain

Kuvio 3. Pedagogiikka vuorovaikutuksellisen prosessina

Kuvio 4. Pedagogiset menetelmät ja strategiat

Kuvio 5. Pedagoginen tietoperusta

Kuvio 6. Pedagogisen asiantuntemuksen näkökulmien jakautuminen aineistossa

## Liitteet

Liite 1. Pedagoginen asiantuntemus: Pelkistetyt ilmaukset ja alaluokka 1

Liite 2. Matriisi: Aineistossa esiintyvät pelkistetyt ilmaukset koulutustaustoittain

Liite 3. Matriisi: Aineistossa esiintyvät pedagogiikkaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset koulutustaustoittain

Varhaiskasvatuksen merkitystä lasten hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle korostetaan nyt aiempaa enemmän (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes 2016, 146). Erilaisissa varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa painotetaan lasten oikeutta oppimiseen ja oppimista tukevaan oppimisympäristöön. Opetushallitus päätti kansallisista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista lokakuussa 2016. Varhaiskasvatuksen järjestäjät ovat laatineet omat paikalliset suunnitelmansa perusteiden pohjalta ja ottaneet ne käyttöön 1.8.2017. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät ole enää aiempaan tapaan suositus vaan kansallinen normi, joka velvoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä asiakirjan arvoperustaan sekä tavoitteiden ja sisältöjen mukaiseen toimintaan.

Henkilöstön koulutusta varhaiskasvatuksen alalla arvostetaan yhä enemmän. Tätä tekstiä kirjoitettaessa Aamulehti (6.2.2018) uutisoi opetusministeri Grahn-Laasosen uudelle lausuntakierrokselle lähettämästä hallituksen esityksestä uudeksi varhaiskasvatuslaiksi. Uutisen mukaan uusi lainsäädäntö tulee mullistamaan suomalaisen varhaiskasvatuksen, sillä siirtymäajan jälkeen kasvatus, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla korkeakoulututkinto. Koulutustason nostamisella pyritään lisäämään varhaiskasvatuksen pedagogista laatua. Samassa artikkelissa Grahn-Laasonen toteaa varhaiskasvatuksen vahvistavan koulutuksellista tasa-arvoa, ehkäisevän syrjäytymistä ja tukevan oppimisvalmiuksien kehittymistä. Vanhempien on voitava luottaa päiväkotiemme korkeaan laatuun, johon henkilökunnan osaamisella on selvä yhteys.

Aivotutkimuksen ja kehityspsykologian näkökulmasta varhaisten vuosien kokemuksilla on suuri merkitys aivojen rakentumiselle ja kehitykselle. Varhaiset kokemukset kasvuympäristössä muovaavat aivojen hermoverkkoja, joiden varassa lapsen myöhempi puhe- ja liiketoiminta, käyttäytymisen ja tunteiden säätely sekä ajattelun ohjaus tapahtuvat. Toistuvista kokemuksista muiden ihmisten kanssa jää muistijälkiä, jotka parhaimmillaan vahvistavat lapsen turvallisuuden tunnetta ja käsitystä itsestä. (Jaakkola, Krause, Kujala, Nyysölä,



Sajaniemi & Silvén 2012.) Tämä asettaa erityisen haasteen päiväkotien henkilökunnalle varhaisen kasvuympäristön suunnittelussa sekä pedagogisen toiminnan toteuttamisessa.

Euroopan parlamentissa hyväksyttiin marraskuussa 2015 mietintö, jossa kehoitettiin jäsenmaita tekemään enemmän lapsiköyhyyden ja sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden vähentämiseksi sekä tekemään lasten hyvinvoinnista keskeinen teema politiikassa. Parlamentissa vaadittiin, että lapsille olisi taattava ilmainen, mukaan ottava ja laadukas koulutus kaikissa ikäluokissa. Perusteluna tälle olivat lapsiköyhyyden ja syrjäytymisen elinikäiset, jopa yli sukupolvien jatkuvat vaikutukset työttömyyteen sekä köyhyyteen. Mietinnössä todettiin myös, että erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevien lasten koulutuskoulu on kasvanut ja varhaiskasvatus saavuttaa alle 15 % 0-3-vuotiaista yhdessätoista EU-jäsenvaltiossa. (Heinonen ym. 2016, 28.)

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat keskeisimpiä suomalaisen yhteiskunnan perusarvoista. Kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät instituutiot ovat olleet tärkeässä asemassa alueellisen ja sosiaalisen tasa-arvon edistämisessä. Suomessa varhaiskasvatustyötä tekevät koulutetut ammattilaiset ja heidän työtään ohjaavat pedagogiikkaa korostavat normatiiviset asiakirjat sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016: 2.6, 20) pedagogiikka perustuu määriteltyyn arvoperustaan, käsitykseen lapsesta, lapsuudesta sekä oppimisesta. Tämän kaiken tavoitteena on toteuttaa tasalaatuista suomalaista varhaiskasvatusta edistäen samalla ihmisten välistä tasa-arvoa asuinpaikasta, perheen sosioekonomisesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta

Varhaiskasvatuksen pitkäjänteisestä kehittämistyöstä, vankasta infrastruktuurista ja koulutetusta henkilöstöstä huolimatta Suomi jää selvästi jälkeen EU:n asettamasta varhaiskasvatukseen osallistumisen tavoitearvosta (ET 2020-ohjelma), jonka mukaan päämääränä on, että EU-maissa vähintään 95 % 4-6-vuotiaista alle kouluikäisistä lapsista osallistuisi varhaiskasvatukseen vuoteen 2020 mennessä. Vertailtaessa 2014 (THL ja Tilastokeskus) 1-6-vuotiaiden lasten osallistumisastetta varhaiskasvatukseen Pohjoismaissa, jäi Suomi vertailun häntäpäähän kaikissa ikäluokissa. Esimerkiksi 3-vuotiaita oli

2014 kunnallisessa päivähoitossa (päiväkodit ja perhepäivähoito) 68,4 %, kun heitä muissa Pohjoismaissa oli vähintään 93,4 %. Vuonna 2016 suomalaisten päivähoitopalveluiden (päiväkodit ja perhepäivähoito) piirissä oli kaikkiaan 243 946 lasta. Määrä vastaa noin 68 % väestön 1-6-vuotiaista lapsista.

Edellä todettu on ristiriidassa yleisesti vallalla olevan mielipiteen näkökulmasta, jonka mukaan suomalaisen varhaiskasvatus on laadukasta ja korkeatasoista. Tätä näkemystä tukee päättäjätasolla käytävä julkinen keskustelu, mutta ennen kaikkea laissa henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetut säädökset (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 272/2005), varhaiskasvatukselle asetetut aikuinen-lapsi-suhdeluvut sekä varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjat. Näihin perustuen varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulisi olla koko maan laajuisesti yhteneväiset käsitykset siitä, mistä laadukas varhaiskasvatus rakentuu.

Hyvä ja laadukas varhaiskasvatus edellyttää näkemystä siitä, miksi ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan (Kronqvist 2017, 10). Tässä pro gradu-tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikan merkityksestä siinä. Tarkastelun kohteena on lisäksi se, millaisia sisällöllisiä merkityksiä pedagogiikalle annetaan alle 3-vuotiaiden päiväkodissa toteutettavassa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatusta lähestytään käytännön keskeisimpien sisältöjen, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kautta. Tutkimuksessa määritetään varhaiskasvatuksen käsitettä sekä tarkastellaan ymmärrystä varhaiskasvatuksen laadusta nykytutkimukseen perustuen. Tutkimus on kvalitatiivinen kyselytutkimus ja tutkimuksen analyysissa yhdistyy sekä aineistolähtöinen että teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Tämän tutkimuksen teoriaosassa esitellään tutkimustuloksia, joiden perusteella tärkeimmiksi varhaiskasvatuksen laatua mittaaviksi tekijöiksi nousevat pedagogiikka sekä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus. Laatua tarkastellaan lisäksi moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta, koska pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää, että henkilöstöllä on yhteinen näkemys siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan parhaalla tavalla edistää (Vasu 2016: 2.6, 20).

Lapsen kehitystä ja oppimista tässä tutkimuksessa tarkastellaan Bronfenbrennerin ja Morrisin (1998, 993-1028) bioekologisen mallin näkökulmasta. Mallissa lapsen tiedollista kehitystä kuvataan tapahtumasarjoja, jotka ovat lapsen yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien sekä ympäristön kiinteän vuorovaikutuksen tulosta. Toinen tarkastelukulma lapsen kehitykseen ja oppimiseen on Vygotskin (1896-1934) teoriaan perustuva kulttuurihistoriallinen näkökulma, joka on kasvatustieteissä yhä enenevässä määrin herättänyt kiinnostusta ja saanut jalansijaa. Sen monet keskeiset ajatukset ovat siirtyneet myös varhaiskasvatuksen käytäntöön. (Koivula & Hännikäinen 2017, 89.)

Pienen lapsen sosiaalisessa oppimisympäristössä vaikuttavilla vuorovaikutussuhteilla on merkittäviä vaikutuksia lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset ovat tärkeitä lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Kokemukset rakentavat perustaa myös lapsen käsitykselle omasta itsestään ja häntä ympäröivästä maailmasta. Kasvattajan toiminnalla ja valinnoilla on suora yhteys siihen, millaista vaikuttavuutta varhaiskasvatuksella on ihmisen elämänkaaren alkuvaiheissa. Saavatko kaikkein tarvitsevimmat, mutta myös äänettömimmät, laadukkainta ja parasta varhaispedagogiikkaa, mitä meillä on tarjota?

## 2 VARHAISKASVATUKSEN MÄÄRITTELYÄ

Suomalaisen varhaiskasvatuksen juuret ovat Friedrich Fröbelin (1782-1852) kasvatustieteessä ja lastentarha-aatteessa. Varhaiskasvatus käsitteenä on otettu Suomessa ensimmäisen kerran käyttöön Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean toimesta 1970-luvun alussa (1974:15, 1-2). Varhaiskasvatusta, kuten lapsuutta yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä, tematisoivat kysymykset kuten mitä lapsuudella ja kasvatuksella käsitetään, missä ja mistä lähtien lapsuus ja kasvatus ovat rajautuneet erilliseksi elämänvaiheeksi, sosiaaliseksi maailmaksi ja identiteetiksi (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 17). Värri (2002, 23) mukaan kasvatuksen lähtökohdat ovat aina kiinnittyneet yleiseen ja sosiaaliseen arvostukseen: johonkin yleiseen ja yhteiseen hyvään, jota pyritään toteuttamaan kasvatettavan parhaaksi.

Suomessa 2000-luku on ollut intensiivistä varhaiskasvatuksen kehittämisen aikaa. Perustaa tälle on luotu valtioneuvoston vuonna 2002 hyväksytyillä varhaiskasvatuksen valtakunnallisilla linjauksilla. Linjauksissa varhaiskasvatus määriteltiin kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Linjauksissa todettiin, että varhaiskasvatuksen lähtökohtana on laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen perustuva kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Heinonen ym. 2016, 28.)

Varhaiskasvatuksen alueella on tapahtunut monia merkittäviä muutoksia, joiden vuoksi käsitteeseen on tullut uudenlaisia ulottuvuuksia. Yhteiskunta- ja sosiaalipoliittisten ratkaisujen seurauksena päivähoitoa on laajennettu ja sen toteuttamiseen on kehitetty uusia muotoja. Koulutuspolitiikan puolella varhaiskasvatusta ja alan koulutusta on uudistettu rakenteellisesti sekä sisällöllisesti. Tutkimuksen tuottama tieto sekä teoreettisten ja filosofisten näkemysten muuttuminen lapsesta, kasvatuksesta, oppimisesta ja tiedosta ovat myös heijastuneet varhaiskasvatus-käsityksen moninaistumiseen. (Härkönen 2003, 26, 32, 209.)

Suomalaista varhaiskasvatusta ja kasvattajien työtä alle esiopetusikäisten lasten kanssa ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Salmisen (2017, 166) mukaan molemmat ohjaavat asiakirjat sanoittavat selkeästi odotuksen kasvattajan vastuuta turvallisen ja kehitystä mahdollistavan vuorovaikutuksen luomiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on suojella ja edistää lasten oikeutta hyvään ja turvalliseen lapsuuteen. Varhaiskasvatus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta sekä elämän, kestävän elämäntavan ja ihmisoikeuksien kunnioittamisen sekä ihmisarvon loukkaamattomuudesta.

Suomalaisessa varhaiskasvatuslaissa (2 a § 2015/580) varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Laissa varhaiskasvatukselle asetetaan vaativat monipuoliset tavoitteet, esimerkiksi koulutuksellisesta tasa-arvosta. Julkinen, yhteiskunnan järjestämä

varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka perustuu laaja-alaiseen sekä monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen. (Onnismaa 2010, 22.)

Varhaiskasvatuksen laaja määritelmä käsittää päiväkodissa järjestetyn varhaiskasvatuksen lisäksi myös perhepäivähoidon sekä esimerkiksi kerho- tai leikkitoiminnan. Laajassa määritelmässä varhaiskasvatus ja päivähoito voidaan nähdä synonyymeinä. Varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet ohjaavat kaikkia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja, jotka eroavat toisistaan oppimisympäristöiltään, resursseiltaan, henkilöstön koulutukselta ja kelpoisuusvaatimuksilta, henkilöstörakenteilta, lapsiryhmien koolta sekä lasten ja aikuisten väliseltä suhdeluvulta. Päiväkodeissa toteutettu varhaiskasvatus on yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuodoista. (Vasu 2016: 2.2, 17.)

Päiväkodin, perhepäivähoidon ja muun varhaiskasvatuksen välillä on kuitenkin suuria eroja toiminnoissa, sisällöissä, tavoitteissa, oppimis- ja toimintaympäristöissä, työskentelyvälineissä ja –materiaaleissa sekä henkilöstön kelpoisuusehdoissa. Jokaisessa päiväkodissa on lainsäädännön velvoittama lastentarhanopettaja, jonka johdolla suunnitelmallista, tavoitteellista ja pedagogista varhaiskasvatusta toteutetaan. Perhepäivähoidolle, leikkitoiminnalle ja muulle varhaiskasvatukselle ei voi, eikä tule asetta samoja odotuksia ja vaatimuksia kuin päiväkotien varhaiskasvatukselle. Kerhojen, leikkitoiminnan ja avointen palvelujen osalta ei toistaiseksi ole säädetty henkilöstön kelpoisuuksia tai muita reunaehtoja toiminnan laadulle. Näin ollen muu varhaiskasvatus ei voi sisällöltään tai toiminnan luonteeltaan vastata varhaiskasvatuslain mukaisiin tavoitteisiin. (Heinonen ym. 2016, 30-31.)

Viime aikoina varhaiskasvatusta on alettu tarkastella osana elinikäistä oppimista (Karila 2013, 34). Käsitykset varhaiskasvatuksen instituutioiden tehtävistä ovat murroksessa: suomalaista varhaiskasvatusta nivotaan tällä hetkellä entistä vahvemmin osaksi elinikäisen kasvatuksen ja koulutuksen jatkumoa. (Lipponen, Karila, Estola, Hännikäinen, Munter, Puroila, Raittila, & Rutanen, 2013, 176-177.) Kansainvälisesti varhaiskasvatus määritellään tavoitteelliseksi, ryhmämuotoiseksi opetus- ja kasvatustoiminnaksi, josta vastaa koulutettu

henkilöstö. OECD:n varhaiskasvatustilastoihin ei lasketa kuuluvaksi toimintaa, jossa toteutuu ainoastaan päivähoito. (Heinonen ym. 2016, 25-26).

Tarkasteltaessa varhaiskasvatusta elinikäisen oppimisen näkökulmasta, osana koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmäämme, voidaan varhaiskasvatuksen määritelmää kuitenkin supistaa. Varhaiskasvatus nähdään tällöin koulutetun henkilöstön toteuttamana suunnitelmallisena ja tavoitteellisena pedagogisena toimintana. Oppiminen on tällöin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lisäävä tekijä. Eriarvoisuutta voidaan näin ollen vähentää kasvatuksellisessa ja koulutuksellisessa mielessä ja sillä voidaan ajatella olevan myös globaaleja seurannaisvaikutuksia.

Koulutuksellinen tasa-arvo alkaa jo varhaiskasvatuksesta. Hyvin ja laadukkaasti järjestetyllä varhaiskasvatuksella on kauaskantoiset seuraukset niin yksilön kuin koko yhteiskunnankin kannalta katsottuna. Päiväkodin laadukkaalla pedagogisella varhaiskasvatuksella toteutetaan lapsen koulutuksellisia oikeuksia, lapsen oikeutta leikkiin, kulttuuriin, musiikkiin, taiteeseen, lukukokemuksiin sekä oppimiseen ryhmässä saman ikäisten kanssa. Laadukas varhaiskasvatus takaa lasten yhdenvertaisuuden ja antaa vahvan pohjan oppimiselle. (Heinonen ym. 2016, 262.) Varhaiskasvatuksen ydin on varhaiskasvatuskäytäntö eli hoito, kasvatus ja opetus (Härkönen 2003, 222-239), mikä sisältää myös ymmärryksen pienen lapsen oppimisen erityislaatuisuudesta Varhaislapsuuden oppimiskokemukset rakentuvat eri tavoin kuin oppiminen myöhemmällä iällä. Pienen lapsen oppimisessa myös hoivalla ja hoivapedagogiikalla on keskeinen rooli.

## 2.1 Pieni lapsi oppijana

Varhaiskasvatusajattelua määrittää se, miten lapsi nähdään oppijana ja millainen oppimiskäsitys ajattelun taustalla vaikuttaa. Tästä syystä on tärkeää tarkastella varhaiskasvatusta lapsen oppimisen näkökulmasta. Varhaiskasvatusajattelun näkökulmasta on olennaista erottaa näkemykset lapsesta kasvatuksen ja opettamisen kohteena sekä näkemykset lapsesta itsenäisinä, aktiivisina toimijoina ja vaikuttajina omaan oppimiseensa. Kasvattajan omaksuma

oppimiskäsitys pienestä lapsesta oppijana vaikuttaa siihen, millaisia varhaiskasvatuskäytäntöjä hän työssään toteuttaa.

1990-luvulta lähtien pieniä lapsia on tarkasteltu yhä enemmän oppijoina ja ajattelevina ihmisinä, jotka esittävät kysymyksiä ja tutkivat ympäröivää maailmaa (Engdahl 2011, 25). Lapsitutkimuksissa on kiinnitetty viime aikoina paljon huomiota myös lapsen toimijuuteen (Hedegaard & Fleeer 2008). Lapset eivät ole ainoastaan kasvatustoimenpiteiden tai havainnoinnin kohteina. He ovat monin tavoin oman oppimisensa aktiivisia toimijoita (Kronqvist 2017, 25) ja tiedon konstruoija (Bredekamp & Copple 1997, 8-9). Lapset kehittävät oppimisstrategioita vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja ovat kykeneviä ratkaisemaan ongelmia (Marton & Booth, 1997).

Varhaislapsuudessa oppiminen on erityislaatuista verrattuna myöhemmän iän oppimiselle (Anders 2015, 8). Pienten lasten oppiminen on tutkimista, kokeilemista, havainnointia, jäljittelyä, aktiivista uuden omaksumista sekä omaksutun uudelleenjäsentymistä. Lapsen tulee saada tehdä itse, kokea ja koskea. Kasvattajan puolestaan tulee synnyttää lapsen oppiselle otollinen ympäristö, kokemuksia, tilaa ja tilanteita, joissa lapset voivat turvallisesti tutkia omia mahdollisuuksiaan. Kasvattajan tulee olla lasten käytettävissä, rakentaa heille oppimisympäristöjä kunnioittaen lasten rytmiä oppia ja toimia. (Sirenius 2002, 77-78.)

Lapset ovat syntymästään lähtien aktiivisia oppijoita ja pyrkivät saamaan selvää ympäröivästä maailmasta (David (1999, 9). Nurmen, Ahosen, Lyytisen, Lyytisen, Pulkkinen ja Ruoppilan (2014) mukaan lapsella on valmius oppia kokemuksistaan jo ensimmäisistä elinpäivistään lähtien. Pieni lapsi on syntymästään lähtien suuntautunut ympäristöönsä havainnoiden ja tutkien ympäristöään tunto-, näkö- ja kuulohavaintojen avulla ilmaisten samalla tunteitaan ja tarpeitaan ääntelyllä, itkulla, ilmeillä ja kehon asennoilla. Vanhempien tulkitessa vauvan tarpeita ja viestejä, tälle muodostuu vähitellen kokemus itsestään kykenevänä vaikuttamaan omaan ympäristöönsä. (Trevvarthen & Aitken 2001.)

Koivulan & Laakson (2017, 109) mukaan lapsen kasvun, oppimisen ja psykologisen kehityksen eteneminen ovat hyvin monisyinen ja monimuotoinen

kokonaisuus, johon myös lapsen yksilölliset piirteet vaikuttavat. Aivojen muovautuvuus ja alttius uusien asioiden omaksumiselle on alle 3-vuotiaana poikkeuksellisen suurta (Nurmi ym. 2014, 22). Hermosolujen välisten yhteyksien eli synapsien määrä lisääntyy räjähdysmäisesti ensimmäisinä elinkuukausina. Syntymän hetkellä lapsella on noin 2500 synapsia, kahdeksan kuukauden iässä noin 500 biljoonaa ja kahden vuoden iässä jo 1000 biljoonaa synapsia. Kahden vuoden iässä hermosolujen väliset yhteydet ovat tiheimmillään. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 63.)

Lapsen hermoston ja havaintojen kehitys ovat yhteydessä elinympäristön tarjoamaan stimulaatioon ja sen ajoittumiseen. Lapsen tiedot karttuvat aina jossakin kehityksellisessä kontekstissa ja niissä vallitsevissa vuorovaikutussuhteissa. (Sajaniemi ym. 2015, 63; Nurmi ym. 2014, 22-24.) Lapsen suhdetta ympäristöön ohjaa useimmiten kasvattaja, jonka kanssa lapsi on sekä kielellisessä että toiminnallisessa vuorovaikutuksessa (Kivi (1997, 14-15). Sosiaalisesta ympäristöstä saadut kokemukset vaikuttavat siihen, miten toiset hermosoluyhteydet vakiintuvat toiminnallisiksi toisten karsiutuessa käyttämättöminä pois. Ainoastaan toistuvasti aktivoituvat yhteydet vakiintuvat vahvoiksi ja pysyviksi. Hermosoluyhteyksien vakiintuminen näkyy uusien taitojen oppimisena ja erilaisten taitojen yhdistymisenä, kehityksen etenemisenä. (Sajaniemi ym. 2015, 63.)

Aikuisen toiminnan kautta lapsi voi kokea olevansa vaikuttamassa ja saavansa käyttäytymisellään aikaan muutoksia ympäristössään. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sen keskeisempi merkitys hoivalla vuorovaikutuksen näkökulmasta on. Hoivaaminen vahvistaa kahdenvälistä suhdetta ja rakentaa perustaa vuorovaikutukselle. Taitava ja sensitiivinen kasvattaja rakentaa hoiva- ja oppimisympäristön sellaiseksi, joka on virittynyt lapsen ”kehitystaajuudelle” ja joka vastaa lapsen senhetkisiin tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin. (Noddings 1992.) Taaperoiden kanssa toimittaessa voidaan perustellusti puhua hoivapedagogiikasta. Sensitiivinen hoiva on tiedostavaa ja harkittua toimintaa, joka tukee lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä sekä mukautuu lapsen tarpeiden lisäksi hänen mielenkiinnon kohteisiinsa. (Shin 2014, 505.) Lapsen tarpeisiin vastaaminen edellyttää, että lasta hoitava henkilö tulkitsee hänen aloitteensa



oikein ja oikea-aikaisesti, sekä toimii saamiensa viestien mukaisesti (Nurmi ym. 2014, 34).

## 2.2 Hoiva pedagogisena työvälineenä

Taaperoikäisten kanssa toteutettavaa varhaispedagogiikkaa ei voida ajatella ilman sen sisältämää hoivaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 (20:2.6) hoivasta sanotaan seuraavaa: ”Varhaiskasvatuksen hoitotilanteet ovat aina samanaikaisesti kasvatus- ja opetustilanteita, joissa opitaan esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, itsestä huolehtimisen taitoja, ajan hallintaa sekä omaksutaan hyviä tottumuksia.”

Pedagogiikkaa ei pidä lähtökohtaisesti erottaa hoivasta. Lapsen kasvuprosessien ymmärtämisen, suunnittelun sekä varhaispedagogiikan toteuttamisen kannalta hoivan, kasvatuksen ja opetuksen tietoinen erottaminen on kuitenkin välttämätöntä. Institutionaalisella varhaiskasvatuksella on tavoitteellisen ja tarkoituksellisen toiminnan vaatimus, jolloin kasvattajan on oltava tietoinen omista käytännöistään. Pedagoginen toiminta sisältää aina ajatuksen opettamisen ja oppimisen kahdensivuisesta vuorovaikutussuhteesta, jossa oppimiskokemuksen osapuolina ovat opettaja ja oppija. (Hännikäinen 2013; Shin 2014, 505.)

Pienet lapset tarvitsevat pedagogista hoivaa. Lämmin ja korkealaatuinen vuorovaikutussuhde hoivaajan ja hoivattavan välillä lisää lapsen turvallisuuden tunnetta ja sanatonta ymmärrystä osapuolten välillä. Se lisää kiintymyksen sekä luottamuksen tunteita tukien lapsen aivojen kehitystä. (Shin 2014, 499.) Sensitiivinen, lapsen tarpeet ja kehitystason huomioiva hoiva on ehdoton edellytys pienen lapsen tasapainoiselle kehitykselle. Hoivaajan sensitiivisyys ja herkyys havainnoida lasta luovat turvalliset olosuhteet ja perustan sille, että lapsen on helppo antaa itseään hoivattavan ja sallia hoivaamisen toteutua. Hoivaajan on ymmärrettävä tilanteiden ainutlaatuisuus ja havaittava lapsen lähettämät viestit sekä tarvittaessa myös odotettava tai peräännyttävä. (Van Manen 1991, 508.)

Kasvattajan omien käytäntöjen reflektointi hoivan, kasvatuksen ja opetuksen näkökulmista kehittää ymmärrystä ja ammatillista asiantuntemusta. Refleктоiva työote arvioi jatkuvasti erilaisten ratkaisujen mielekkyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta suhteessa lapsen oppimiskokemuksiin sekä hyvinvointiin. (Hännikäinen 2013, 32; Shin 2014.) Pedagogisen hoivan tulee olla kasvattajan sosiaalinen ja moraalinen velvollisuus, joka toteutuu ihmistenvälisessä vuorovaikutuksessa ja pedagogisissa opetussuunnitelmissa. Pienellä lapsella on oikeus tuntea olevansa huomion kohteena ja hoivattavana. Aikuisten velvollisuus on sitä hänelle tarjota. (Shin 2014.)

### 3 VARHAISKASVATUKSEN LAATU

Heinosen ym. (2016, 260) mukaan laatu on koko varhaiskasvatustoiminnan avain. Vain ja ainoastaan laadukkaalla varhaiskasvatuksella ja toiminnalla on vaikuttavuutta lasten oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Laadun ydin on koulutettu henkilöstö. Koulutus ja asiantuntemus, tieto lapsen oppimisesta ja herkkyys lapsen oppimiselle, tunteille, vireydelle ja elämäntilanteelle antavat mahdollisuuden ja taidon luoda sekä organisoida päiväkodissa pedagogisia tilanteita.

Varhaiskasvatuksen laatututkimukset alkoivat Yhdysvalloissa 1970-luvulla ja rantautuivat suomalaiseen päivähoitoon 1990-luvulla (Hujala-Huttunen 1995). Suomalaisesta päivähoidosta käytävään keskusteluun laatuajattelu tuli Euroopan komission lastenhoitoverkoston kautta julkaisulla ”Lasten päivähoidon ja esiopetuksen laatutavoitteet” (1996). Suomalaisessa varhaiskasvatuksen laatututkimuksessa on seurattu varhaiskasvatuksen laatua ja sen osatekijöitä päivähoidossa 2000-luvun alusta alkaen. (Hujala & Fonsén 2017, 317.)

Laatu ja laadukkuus ovat käsitteinä moniselitteisiä. Reevesin ja Bednarin (1994) mukaan laatu mielletään nykyisissä määritelmässä standardien korkeimmaksi täyttymiseksi. OECD:n raportissa (2012) todetaan, ettei varhaiskasvatuksen laatu ole universaali käsite, eikä sen määrittäminen ole helppoa. Laadun määritelmät vaihtelevat maasta riippuen, koska laatuun liittyvät käsitteet ovat arvo- ja kulttuurisidonnaisia. Varhaiskasvatuksen laatu voi myös tarkoittaa

erilaisia asioita eri sidosryhmille kuten eri maiden hallituksille ja lasten vanhemmille. Laatu ei myöskään ole staattinen käsite, vaan se muuttuu ajan kuluessa. Laadun yhdenmukaisen arvioinnin mahdollistamiseksi sen määrittäminen on kuitenkin erittäin tärkeää.

Yoshikawan, Weilandin, Brooks-Gunnin, Burchinalin, Espinosan, Gormleyn ja Zaslowin (2013) tutkimustulokset osoittivat, että kaikkein merkittävin tekijä varhaiskasvatuksen laadussa ja vaikuttavuudessa ovat tasapaino kasvattajan monipuolisen pedagogisen osaamisen, lasta tukevan vuorovaikutuksen sekä tarkoituksenmukaisesti rakennetun oppimisympäristön välillä. Sheridan (2001, 87, 108-109) puolestaan kuvailee tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen pedagogista laatua analysoimalla neljää tutkimusta, joiden aineisto oli kerätty ECERS-mittarilla (The Early Childhood Environment Rating Scale). Tulosten perusteella keskeisimmiksi tekijöiksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan laadussa nousi kasvattajan pedagoginen tietämys ja tietoisuus sekä luovuus, jolla hän liittää kompetenssillaan erilaiset tilanteet lapsen oppimisen mahdollisuuksiksi. Tärkeä indikaattori varhaiskasvatuksen laadussa oli myös kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen taso, jossa korostuu vastavuoroisuus ja kasvattajan kiinnostus lapsen mielenkiinnonkohteita ja perspektiiviä kohtaan.

Sheridanin (2001, 108-109) mukaan rakenteelliset tekijät eivät takaa varhaiskasvatuksen korkeaa laatua. Hän havaitsi Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessaan, että päiväkodeissa, joissa varhaiskasvatuksen laatu ei ollut korkeatasoista, henkilöstö luotti enemmän materiaaliin resursseihin laadun takaajana toisin kuin päiväkodeissa, joissa varhaiskasvatuksen taso oli korkealaatuista. Johtopäätöksenä oli, että vaikka resurssit eivät ole suoraan yhteydessä laatuun, aiheuttaa niiden puute vakavia seurauksia varhaiskasvatuksen tasoon niissä päiväkodeissa, joissa laadun taso on jo lähtökohdiltaan heikkoa.

### 3.1 Varhaiskasvatuksen laatu pedagogiikan näkökulmasta

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016: 2.6, 20) pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja

varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tueksi. Varhaiskasvatuksessa kaikkien työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä sekä oppimista ja ne tulee myös pystyä pedagogisesti perustelemaan.

Pedagogiikka on varhaiskasvatuksen käytännön työn teoreettinen ja filosofinen perusta (Rockel 2009, 3-7). Institutionaalisessa ympäristössä kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa pedagogiikan elementti on aina läsnä. Pedagogiikassa yhdistyvät kasvattajan tieto lasten kasvusta ja kehityksestä sekä tilannekohtaisuus ja herkkyys vuorovaikutuksesta erilaisten yksilöiden kanssa. Pedagogisesti taitava kasvattaja osaa tarkoituksenmukaisesti suunnitella ja toteuttaa kasvatustyötään ottamalla huomioon lasten yksilölliset emotionaaliset ja akateemiset tarpeet sekä toimia sensitiivisesti päivittäisissä vuorovaikutustilanteisiin. (Salminen 2017, 168-169.)

Laadukkaat oppimistilanteet perustuvat kasvattajan kykyyn tunnistaa lasten yksilö- ja ryhmätasoisia tarpeita sekä taitoja. Tilanteissa toimiminen edellyttää kasvattajalta taitoa vastata lasten mielenkiinnon kohteisiin hyödyntämällä sopivia, pedagogisia käytäntöjä. (Salminen 2017, 168-169.) Pedagogiikka sisältää kasvattajan pedagogisen tietoisuuden lisäksi myös tavan, jolla tietoa lasten kanssa hankitaan sekä sen, miten erilaisia välineitä käytetään vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Jensen 2009). Taidokkaasti käytettyinä erilaisten oppimismenetelmien ja –strategioiden valikoima sekä kyky muokata oppimisympäristöä monipuolista oppimista sekä kasvua ja kehitystä tukevaksi, tarjoavat lapselle oppimisen mahdollisuuksia, tietoja, taitoja ja asenteita (Salminen 2017; Siraj-Blatford, Sylva, Muttock, Gilden ja Bell 2002).

Pedagogiikalla viitataan myös vuorovaikutukselliseen prosessiin kasvattajan, lapsen sekä oppimisympäristön välillä (Jensen 2009). Lapselle suotuisassa kasvu-ympäristössä aikuisten käyttäytymistä luonnehtii toimintojen johdonmukaisuus, ennakoitavuus ja lapsen arvostus. Lapsen luottamus häntä hoitavia aikuisia kohtaan tuottaa tunteen perusturvallisuudesta, joka luo hyvän pohjan ympäristön tutkimiselle ja oppimiselle. Varhainen kasvu-ympäristö suuntaa lapsen kiinnostuksen kohteita ja käyttäytymistä ikävaiheessa, jolloin

lapsen itsenäinen liikkuma-ala on vielä kapea ja selviytymiskeinot puutteelliset. (Nurmi ym. 2014, 22.)

Pedagogiikan laadulla on yhteys lapsen oppimiseen. Pedagogiikan laatu perustuu siihen, millaisia oppimisen mahdollisuuksia lapselle tarjotaan ja miten kasvattaja tukee lasta erilaisissa oppimisen tilanteissa. Tästä näkökulmasta katsoen varhaiskasvatuksen laadun taso riippuu siitä, mitä kasvattaja tekee ja miten hän hyödyntää materiaalisia resursseja sekä omaa osaamistaan motivoidakseen lapsen oppimista ja tutkimista. (Sheridan 2001, 99.)

### 3.2 Varhaiskasvatuksen laatu pedagogiikkaan sisältyvän vuorovaikutuksen näkökulmasta

Kun varhaiskasvatuksen ja pedagogisen toiminnan kohteena on pieni lapsi, kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Brunerin (1983) mukaan aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus toimii lapsen kehityksen tukirakenteena (*scaffolding*) siten, että kasvattaja pyrkii sovittamaan vaatimuksiaan lapsen kehitystasoon. On laajasti tiedostettua, että varhaiskasvatuksessa henkilökunnan pedagoginen toiminta, vuorovaikutus ja tiedot vaikuttavat mitä suurimmassa määrin lasten hyvinvointiin ja kehitykseen (Fukkink & Lont 2007).

Vuorovaikutuksen laatu on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laatua ja lapsen emotionaalista hyvinvointia määrittävistä tekijöistä (Hännikäinen 2013, 51). Kallialan (2008, 67-69) mukaan lämmin vuorovaikutus, lapsen arvostaminen yksilönä, myönteisen tuen antaminen ja herkkyys lapsen reaktioille kuuluvat kiistatta tavoiteltavaan aikuisrooliin. Lapsen emotionaalinen hyvinvointi ja sitoutuneisuus toimintaan riippuvat monin tavoin aikuisen tavasta toimia. Sensitiivinen kasvattaja kykenee lukemaan lapsen sanattomia ja sanallisia aloitteita sekä aikomuksia. Lapsi saa tilaa omille ideoilleen, tavoitteilleen, tulkinnoilleen ja kiinnostuksenkohteilleen.

Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadun merkitys varhaiskasvatuksessa tiedostetaan ja kiinnostus tämän prosessin laadun

arviointiin on kasvussa (OECD, 2015). Sekä kansainväliset että kotimaiset vuorovaikutustutkimukset ovat osoittaneet, että aikuisen ja lapsen välisellä positiivisella ja laadukkaalla vuorovaikutuksella on useita myönteisiä vaikutuksia lapsen kasvuun ja kehitykseen (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes 2008; Ahonen 2015).

Lapsi kohtaa päivän aikana lukuisia tilanteita, joissa hänen omat taitonsa eivät riitä ja hänen stressijärjestelmänsä aktivoituu olon muuttuessa levottomaksi. Sajaniemi ym. (2015, 38-43) puhuvat jatkuvasta liikkeestä aivojen kehityksessä. Stressijärjestelmän aktivoituminen ja lapsen valpastuminen ovat kaaoksen ja järjestyksen välillä tapahtuvaa aaltoliikettä. Valpastuminen aiheuttaa pienellä lapsella voimakasta aktivaation lisääntymistä, mihin hän tarvitsee aikuisen kanssasäätelyä, jotta lapsen omien säätelykeinojen rajat eivät ylity ja johda epämukavaan oloon.

Toistuva stressivalpastuminen ilman aikuisen säätelevää läsnäoloa lisää lapsen taipumusta reaktiivisuuteen ja sinällään neutraalitkin ärsykkeet saattavat alkaa merkitä lapselle uhkaa. Lapsi oppii suhtautumaan haasteisiin sitä myönteisemmin, mitä enemmän hänelle kertyy positiivisia kokemuksia oppimistilanteista. Hyväksyvä palaute ja ympäristöstä tulevat myönteiset emotionaaliset viestit tukevat oppimista vahvasti. Sosiaalinen vuorovaikutus on ratkaisevan tärkeää aivojen järjestyksen ylläpitäjä. (Sajaniemi ym. 2015, 38-43.)

Tutkimuksissaan La Paro, Williams ja Hathfield (2014) toteavat lapsilla olevan vähemmän ongelmakäyttäytymistä ryhmissä, joissa kasvattajat ovat vuorovaikutuksessaan lämpimiä, havainnoivat ja reagoivat lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja joissa on neuvoteltu selkeät käyttäytymisodotukset. Mashburnin ym. (2008) tutkimukset osoittavat laadukkaalla vuorovaikutuksella olevan yhteyttä myös lasten akateemisten taitojen kehittymiseen. Erityisesti verbaalinen vuorovaikutus lasten kanssa kuten palautteen antaminen, keskusteluihin houkutteleva ja rikkaan kielen käyttäminen tukevat lasten kognitiivisten taitojen kehitystä.

Hamren, Piantan, Downerin, DeCosterin, Mashburnin, Jonesin, Brownin, Cappellan, Atkinsin, Riversin, Brackettin & Hamagamin (2013) tutkimusten

mukaan vuorovaikutuksen laatu rakentuu seuraavien kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta luonnehtivien osa-alueiden kautta: tunnetuki, ryhmän organisointi ja ohjauksellinen tuki. Näiden osa-alueiden on osoitettu olevan merkityksellisiä lasten kehitykselle korkealaatuisen vuorovaikutuksen toimiessa oppimisen tukena.

Kasvattajan tunnetuki tarkoittaa ryhmä- ja yksilötasoisien vuorovaikutuksen lämpimyyttä ja responsiivisuutta tarjoten samalla sopivasti vastuuta ja haasteita. Yleisemmin tunnetuki tarkoittaa kasvattajan toimintatapoja, joiden seurauksena lapsi kokee tulevansa kuulluksi ryhmässä. (Curby, Rimm-Kaufman & Abry 2013.) Emotionaalisesti korkeatasoisessa vuorovaikutuksessa lasten keskinäiset suhteet huomioidaan ja kasvattajalla on aikaa havainnoida ja kuulla myös yksittäisten lasten tarpeita sekä vastata niihin (Salminen 2017).

Salmisen (2017, 173) mukaan korkeatasoinen ryhmän organisointi näkyy kasvattajan kykynä ennakoida lasten toimintaa ja osoittaa lapsille johdonmukaisia käyttäytymisodotuksia. Tällaisessa ryhmässä pedagoginen toiminta on hyvin suunniteltua ja lapsilla on suurimman osan ajasta mahdollisuus osallistua heitä kiinnostavaan toimintaan. Kasvattajat ottavat kontaktia lapsiin, ohjaus on innostavaa sekä eläytyvää (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin 2008), pienryhmäjaot perusteltuja ja siirtymätilanteet ennakoituja sekä sujuvia (Salminen 2017, 173).

Korkealaatuiseen ohjaukselliseen tukeen liittyy kasvattajan kielellinen toiminta, jonka tavoitteena on edistää lasten osallisuutta, esiakateemisten taitojen tai syvempien ajattelutaitojen kehittymistä (Howes ym. 2008; Mashburn ym. 2008). Kasvattaja esimerkiksi haastaa lasten päättelykykyä rikkaan kielen avulla. Lapset saavat palautetta toiminnastaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Palaute kohdistuu myös lapsen toiminnan prosessiin pelkän lopputuloksen sijasta. Vuorovaikutuksen keskiössä on kunnioitus lapsen ajatuksia ja näkemyksiä kohtaan, jolloin lapsen osaaminen ja osallisuus saa tilaa. (Salminen 2017, 173-174.)

Lapsi kasvaa aina kulttuurissa ja siksi kulttuurin muodostaminen ja sen laadukkaana pitäminen on kasvattajien tehtävä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on ihmisyhteisöjen luomus, jossa toteutuvat

varhaiskasvatusyhteisön tunnustamat arvot. Tämä toteutuu niin lasten ja kasvattajien välillä kuin myös kasvattajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatusyhteisössä lapset hengittävät kasvattajien välistä kasvuilmapiiriä, kokevat sen turvalliseksi tai pahimmassa tapauksessa turvattomaksi. Kasvattajien väliset vuorovaikutuksen ristiriidat eivät koskaan ole vain kahden aikuisen välisiä ongelmia, vaan varhaiskasvatusyhteisössä ne laajenevat koskettamaan enemmän tai vähemmän jokaista. Jokainen yhteisö kantaa oman vastuun omasta kulttuuristaan ja jokainen kasvattaja vastaa omasta käyttäytymisestään yhteisössä. (Kiesiläinen 1998, 95.)

### 3.3 Jaettu asiantuntijuus moniammatillisessa tiimityössä

Omalla toiminnallaan lapsen elinympäristöä muokkaavien kasvattajien on tärkeää tietää, miten lapsen kehitys etenee, mitkä ovat sitä edistäviä tai hidastavia tekijöitä ja miten lapsen kehitykselle voidaan luoda parhaat mahdolliset edellytykset (Nurmi ym. 2014, 22). Rockel (2009, 3, 7) painottaa varhaiskasvattajien koulutuksen tärkeyttä. Teoreettisen ajattelun vahvuus työyhteisössä lisää varhaiskasvatuksen laatua, kun taas teoreettisen ajattelun puutteen seurauksena lasten tasa-arvoinen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen heikentyy.

Oppiva ja neuvotteleva kasvatusyhteisö perustuu monenlaiseen asiantuntijuuteen, mikä on yhteisön sekä tiimien vahvuus. Parhaimmillaan moniammatillisuus kehittää varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville yhteisiä työvälineitä, kieltä ja ymmärrystä eri tehtäviä varten. Yhteisön jäsenet saattavat edustaa eri taustoja ja organisaatioita, mutta tietty yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä ydintehtävä yhdistää jäsenet yhteisöksi. (Kupila 2017, 305.)

Moniammatillisen päiväkotiyhteisön vahvuuksia ovat erityisosaamisen huomioon ottaminen, yhteisten päämäärien luominen sekä käyttöönotto ja laaja-alainen sekä kokonaisvaltainen kasvatustyö. Toimivaa moniammatillista yhteistyötä pidetään mahdollisuutena yksilöiden ja koko työyhteisön kehittymiseen. (Karila & Nummenmaa 2001.) Varhaiskasvatustyössä tavoitteet voivat olla kaukana, eikä tuloksia välttämättä voi arvioida kovin nopeasti.



Varhaiskasvatuksen ammattitaitoon kuuluu työn prosessien tunteminen. On tiedettävä, millaisia välivaiheita eri tavoitteisiin sisältyy. Tällainen prosessintuntemus ihmissuhdetyössä edellyttää erittäin vahvaa ammattitaitoa eri vuorovaikutuksen alueilla. Varhaiskasvatusyhteisössä työtä tekevän on tunnettava myös ihmisen yksilönkehitys eri olemuspuoliseen sekä ryhmien toiminta ja niiden lainalaisuudet. (Kiesiläinen1998, 27-28.)

Varhaiskasvatuksen ammatillisuuden kehittyminen kasvatusyhteisössä tapahtuu vuorovaikutteisessa prosessissa yhdessä toisten kanssa. Kasvattajatiimiä voidaan pitää työn kehittämisen välineenä mutta myös kontekstina, jossa jäsenten välinen vuorovaikutus ja yhteinen reflektio mahdollistuu. Parhaimmillaan reflektiivinen ja vuorovaikutteinen tiimi on oppiva yhteisö, jolla itsessään on kapasiteettia oppia. Yhteinen oppimistavoite yhdistää ja lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteinen ymmärrys tukee yhteisen tavoitteen saavuttamista. (Kupila 2017, 303-311.)

On kuitenkin tärkeää, että yksilö pitää itseään yhteisöstä erillisenä, jotta hän kykenee kyseenalaistamaan ehkä kritiikittömästäkin omaksumiaan sosiaalisia toimintatapoja, normeja ja arvoja. Ilman erillistä identiteettiä ja selkeää minän tunnetta yksilö ei tiedosta niitä viestejä, joita on omaksunut toisilta, eikä sitä, mitkä asiat kuuluvat itselle yksilönä ja mitkä on omaksuttu yhteisöstä ilman reflektiota. Yksilöllinen ja sosiaalinen eivät ole täysin erillisiä tekijöitä ammatillisessa kasvuprosessissa. Yhteisö tuottaa kehitystä työntekijässä. Edelleen oman ammatillisuuden kehittymisessä varhaiskasvattaja tarvitsee muita, kuten lapsia, kollegoita, johtajaa, vanhempia sekä kosketusta koko yhteisöön. (Kupila 2017, 304.)

Moyles, Adams ja Musgrove (2002) kehittivät reflektiivistä dialogia varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa tavoitteenaan syventää pedagogisten käytäntöjen ymmärrystä. He rohkaisivat varhaiskasvatuksen ammattilaisia puhumaan avoimesti työkäytännöistään. Pyrkimyksenä oli tuoda esille näkymättömät työhön vaikuttavat olettamukset sekä käsitellä työssä koettuja tunteita, pohtia vahvuuksia ja heikkouksia. Työn pedagogisten perusteiden ja arvojen kuvaaminen sekä määrittäminen ei kuitenkaan osoittautunut aina yksinkertaiseksi. Ei ollut helppoa identifoida ja määrittää työn tuloksellisuutta

tai onnistuneisuutta. Tällainen tarkastelu ja siihen kehittyminen vaatii aikaa sekä mahdollisuuksia pysähtyä pohtimaan päivittäistä työtä. Vaativaksi sen tekee myös varhaisvuosien pedagogiikan monimuotoisuus ja kokonaisvaltaisuus. Pedagogisen keskustelun ylläpitäminen yhteisen ymmärryksen rakentamiselle varhaiskasvatuksen perustehtävästä on oleellisen tärkeää.

Jaettu tietämys, jaettu ymmärrys ja jaettu asiantuntijuus ovat tärkeitä käsitteitä varhaiskasvatustyön kuvaamisessa. Varhaiskasvatuksen työyhteisö muotoutuu jäsentensä kehittymisprosessien myötä. Kehittyminen on mahdollista työyhteisön kyetessä hyödyntämään ja jakamaan yhteisöllisen oppimisen prosessissa syntyneet ideat ja ajatukset. (Burgoyne 1996.) Arjen kokemuksista oppiminen, keskinäinen ongelmatilanteiden pohdinta ja kasvatuskäytäntöjen arviointi edistävät toimintojen kehittämistä ja muuttamista. Osallistuessaan kasvatusyhteisön toimintaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen tiedot ja taidot lisääntyvät. Samalla varhaiskasvatuksen laatu nousee. Oppiminen on työelämässä tapahtuva elinikäinen prosessi, joka on luonteeltaan sekä yksilöllinen että yhteisöllinen. (Kupila 2017, 301-302.)

#### 4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ovat Bronfenbrennerin bioekologinen sekä Vygotskin kulttuurihistoriallinen lähestymistapa. Kummassakin näkökulmassa lapsen kasvu- ja oppimisympäristössä toisilla ihmisillä, heidän toiminnallaan sekä tekemillään valinnoilla on keskeinen merkitys lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Niin Bronfenbrennerin kuin Vygotskinkin teorialat painottavat vuorovaikutuksen laadun merkitystä sekä oikea-aikaisen stimulaation välttämättömyyttä. Näillä molemmilla tekijöillä on vahva yhteys varhaiskasvatuksen korkeaan laatuun, jonka perustana ovat pedagogiikka sekä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus.

Bronfenbrennerin ja Morrisin (1998, 993-1028) bioekologisessa mallissa lapsen tiedollista kehitystä kuvataan tapahtumasarjoina, jotka ovat lapsen yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien sekä ympäristön kiinteän vuorovaikutuksen tulosta. Kehityksen keskeiset kuvaajat ovat prosessi, yksilö, ympäristö ja aika. Kehitystä

eteenpäin vievät proksimaaliset prosessit eivät rajoitu vain henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen vaan sisältävät myös esineiden parissa tapahtuvan tutkimisen, kokeilun ja kuvittelun. Proksimaalisia prosesseja ovat esimerkiksi päivittäin toistuvat leikki- ja ongelmanratkaisutilanteet, joissa lapsella on mahdollisuus harjoittaa taitojaan ja oppia uutta. Yksilön kehittyminen vaatii toiminnalta tehokkuutta, säännöllisyyttä, pitkäkestoisuutta ja sen tulee muuttua vaihteittain monimutkaisemmaksi. (Nurmi ym. 2014, 23-25.)

Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa oppimiseen perustuu sen perustajan, psykologi Lev Semjonovitš Vygotskin (1896-1934) ajatuksiin ihmislaajasta ja ihmisen kehityksestä yhteisessä toiminnassa. Teorian juuret ovat 1800-luvun saksalaisessa yhteiskuntafilosofisessa ajattelussa. (Koivula & Hännikäinen 2017, 89-90.) Mollin (1990, 1) mukaan Vygotsky ei pidä kasvatusta ainoastaan kehityksen keskeisenä tekijänä, vaan myös olennaisena osana sosiokulttuurista toimintaa. Sosiokulttuurisen lähestymistavan ytimessä on ajatus siitä, että niin elämässä kuin kaikessa oppimisessa, toisilla ihmisillä on tärkeä merkitys (Koivula & Hännikäinen 2017, 97-98).

Vygotskin luomalla käsitteellä lähikehityksen vyöhykkeestä on tärkeämpi merkitys älyllisen kehityksen dynamiikan kannalta kuin aktuaalisella kehitystasolla. Se, mikä toimii lähikehityksen vyöhykkeellä jossain ikävaiheessa, toteutuu ja muuttuu tosiasialliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa. Se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän osaa huomenna tehdä itsenäisesti. Vain sellainen opetus on hyvää, joka kulkee kehityksen edellä. Opetuksen tulee nojautua niinkään jo kehittyneisiin kuin myös kehittymässä oleviin toimintoihin. Pedagogiikan on suuntauduttava kehityksen huomispäivään, ei eiliseen. Vain silloin se voi herättää opetuksessa ne kehitysprosessit, jotka ovat lähikehityksen vyöhykkeellä. (Kivi 1997, 64-65.)

#### 4.1 Bioekologinen lähestymistapa lapsen kehitykseen

Bronfenbrennerin ja Morrisin (1998) bioekologisessa lähestymistavassa vuorovaikutus lapsen ja hänen ympäristönsä välillä tapahtuu usealla tasolla, joita kuvataan mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronojärjestelmien käsitteillä.

Bronfenbrenner (Vasta 2016, 263-264) korostaa kehittyvän ihmisen välittömässä ympäristössä olevien merkittävien muiden ihmisten henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä lapsen kehitykselle.

Mikrojärjestelmä on toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden muoto, jonka kehittyvä henkilö kokee tietyssä konkreettisessa, tietyt fyysiset ja aineelliset piirteet omaavassa ympäristössä ja joka sisältää muut henkilöt, joilla on tunnusomaiset temperamentin, persoonallisuuden ja käsitysjärjestelmien piirteet. Mesojärjestelmä on mikrojärjestelmien järjestelmä ja viittaa niihin ympäristöjen suhteisiin, joita yksilön mikrojärjestelmillä on keskenään kuten yhteydet ja prosessit kodin sekä päiväkodin tai kodin sekä koulun välillä. Eksojärjestelmä käsittää kahden tai useamman ympäristön väliset yhteydet ja prosessit, joiden kanssa lapsi on vain välillisesti vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi vanhempien työ vaikuttaa epäsuorasti lapsen kehitykseen. (Vasta 2016, 263-266.)

Makrojärjestelmä on tietylle kulttuurille, alakulttuurille tai muulle laajemmalle sosiaaliselle kontekstille tunnusomaisten mikro-, meso- ja eksojärjestelmien kaikenkattava muodostelma. Se koostuu niin yhteiskunnan laeista, säädöksistä, instituutioista ja palvelujärjestelmistä sekä normeista ja odotuksista, jotka reunaehtoina vaikuttavat yksilön kehityksen kulkuun eri ikävaiheissa. Makrojärjestelmässä otetaan erityisesti huomioon kuhunkin näistä järjestelmistä sisältyvät kehitystä kiihdyttävät käsitysjärjestelmät, voimavarat, vaarat, elämäntavat, mahdollisuusrakenteet, elämänkulun vaihtoehdot ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot. (Vasta 2016, 266.)

Bronfenbrennerin (Vasta, 2016, 265) mukaan makrojärjestelmän määrittelyyn ovat vaikuttaneet Vygotskin (Luria, 1976, 5) teoria siitä, että yksilön kehitys riippuu varhaisimmasta lapsuudesta lähtien merkittävästi tiettyyn kulttuuriin ja sen historian tiettyihin hetkiin liittyvistä mahdollisuuksista. Toinen määrittelyyn vaikuttava lähde on kehitystä kiihdyttävien henkilöiden dynaamiset ominaisuudet, joita ovat niin kehittyvän henkilön kuin henkilön ympäristön merkittävien muiden ihmisten ratkaisevat piirteet. Lisäksi kulttuuri tai alakulttuuri, jossa henkilö elää, määrittää saatavilla olevien käsitysjärjestelmien

valikoiman sekä voimakkuuden, joka voi vaihdella huomattavasti eri aikoina ja eri paikoissa makrojärjestelmän osalta.

Kronojärjestelmällä puolestaan tarkoitetaan sitä historiallista aikaa, jota yksilö elää. Makro- ja kronojärjestelmien ilmiöitä ovat muun muassa väestön ikääntyminen, ikäpolvien välisten perhesiteiden löystyminen tai kiristyvistä kuntataloudesta johtuva palvelujen karsinta. Nämä kaikki heijastuvat perheiden elämään suoraan tai välillisesti, lyhyellä tai pitkällä aikavälillä, tai kaikilla näillä tavoilla. (Nurmi ym. 2014, 26.) Tähän käsitysjärjestelmien moninaisuuteen vanhemmat, opettajat ja muut sosialisointia toteuttajat nojautuvat määrittäessään tietoisesti tai tiedostamatta seuraavan sukupolven kasvattamisen tavoitteet, vaarat ja tavat. Tästä seuraa, että kehittyvän yksilön maailmassa vallitsevien käsitysjärjestelmien tieteellinen tunnistaminen on välttämätöntä, jotta voidaan ymmärtää organismin ja ympäristön vuorovaikutus ja sen merkitys ihmisen kehitysprosessissa. (Vasta 2016, 265.)

#### 4.2 Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa kehitykseen ja oppimiseen

Kulttuurihistoriallisen lähestymistavan mukaan oppiminen on kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen ykseys. Oppiminen kiinnittyy kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin, ja siten erilaisilla yhteisöillä ja lapsen kasvu-ympäristöillä on tärkeä merkitys oppimisessa. Lapsen tietoisuus ja identiteetti muovautuvat hänen osallistuessaan yhteisöjen toimintaan, jolloin oppiminen ja kehitys tapahtuvat sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sitoutuneena, dynaamisena ja kokonaisvaltaisena prosessina. (Wells 1999, 331.) Hedegaardin (2012) mukaan lapsi oppii osallistumalla eri instituutioiden toimintaan ja kohtaamalla siellä erilaisia haasteita ja vaatimuksia. Suoriutuakseen näistä haasteista hänen on saatava apua itseään taitavammilta vertaisilta tai kasvattajilta.

Kehitys ja oppiminen ovat tulosta vuorovaikutuksellisista prosesseista, joissa leikki on kehitystä vahvasti tukeva konteksti (Bredenkamp & Copple 1997, 8-9). Kronqvistin (2017, 19) mukaan kehitystä ja oppimista on usein tarkasteltu toisistaan irrallisina ja erillisinä ilmiöinä. Ne ovat kuitenkin lähellä toisiaan ja

kietoutuneet sosiokulttuurisesti toisiinsa. Tästä yhtenä esimerkkinä on Vygotskin luoma lähikehityksen vyöhykkeen käsite. (Koivula & Hännikäinen 2017, 97-98.)

Vygotskin teoriassa käsitteellä lähikehityksen vyöhyke tarkoitetaan aluetta lapsen aktuaalisen kehitystason ja hänen potentiaalisen kehitystasonsa välillä (Oakley 2004, 41; Koivula & Hännikäinen 2017, 98). Aktuaalinen kehitystaso viittaa lapsen itsenäiseen tehtävien ratkaisuun ja potentiaalinen kehitystaso tehtävien ratkaisuun aikuisen ohjauksen tai osaavampien tovereiden kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (Vygotsky 1978, 86). Vygotskin teoriassa kokeneemman ohjaajan rooli on merkittävä lapsen toiminnan ohjaajana ja opastajana (Oakley 2004, 41). Yhteistyö ja ohjaus antavan lapselle mahdollisuuksia ratkaista vaikeampia tehtäviä kuin mihin hän itsenäisesti kykenisi (Kivi 1997, 64-65).

Bruner (1987, 1-2) painottaa Vygotskin näkökulman kehitykseen olevan tosiasiaa kasvatuksen teoria, joka on samanaikaisesti sekä teoria kulttuurin siirtymisestä että kehitysteoria. Mikä tahansa kasvatusta ei kuitenkaan tue kehitystä. Kasvatusta on hyödyllistä vain silloin kun se kulkee kehityksen edellä. Silloin se herättää funktiot, jotka ovat kypsymässä ja jotka sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotsky 1987, 212.) Kasvatusta ja kehityksen suhdetta käsitellessään Vygotsky (1978, 91) tähdentää, että oppiminen ja kehitys ovat eri prosesseja, niitä ei pitäisi sekoittaa keskenään. Lapsen kehitystä ei voida myöskään nähdä erillään kasvatuksesta, sillä kehityksen ja kasvatusta välinen suhde on erittäin monimutkainen. Oppiminen ei ole yhtä kuin kehitys, mutta oppimisen oikeanlainen organisointi johtaa kehitykseen. Se synnyttää joukon kehitysprosesseja, jotka eivät syntyisi ilman opettamista. Ottaessaan yhden askeleen oppimisessa, lapsi ottaa kaksi askelta kehityksessä.

Koivulan & Hännikäisen (2017, 107) mukaan Vygotskin käsitystä kehityksestä on pidetty hyvin aikuislähtöisenä, koska se painottaa aikuisen osaamista ja asemaa kasvatusta ja opettamisessa. Rogoff (1989) esittää pienten lasten nopean kehityksen yhteiskunnan sosiaalistuneiksi jäseniksi toteutuvan lasten taitojen ja aikuisten tai vanhempien lasten ohjauksen hienosäätöisessä yhdistelmässä. Lapset ovat aktiivisia osallistujia omassa oppimisessaan. He eivät

vain vastaanota aikuisten ohjausta sellaisenaan, vaan etsivät, strukturoivat ja vaativat ympärillä olevin henkilöiden apua oppiakseen ratkaisemaan mitä erilaisimpia ongelmia. Hännikäisen (1995, 37-38) mukaan lapsella ja aikuisella on toisiaan täydentävät tehtävät lähikehityksen vyöhykkeen rakentamisessa.

Oakleyn (2004, 49) mukaan tärkein seuraus Vygotskin työstä on juuri kasvattajan roolin korostaminen. Opettamisen tulisi perustua lapsen sekä sen hetkisellem kehitystasolle, että potentiaaliselle kehitykselle. Kasvattaja rakentaa opetuksensa ja mahdollistaa oppimisen lapsen oman tutkimisen kautta tiedostaen lapsen yksilöllisen kompetenssin tarjoten tehtäviä, jotka rohkaisevat lasta saavuttamaan kehityksensä potentiaalisen tason olematta kuitenkaan liian vaativia.

## 5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, joka on otettu kunnissa käyttöön syksyllä 2017 painottaa hyvin vahvasti pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty 2014, jolloin Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 ei vielä ole ollut voimassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 on kuitenkin jo tuolloin ohjannut valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisältöä, laatua sekä paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista.

Yleisen mielipiteen mukaan suomalainen varhaiskasvatus on korkeatasoista ja tasaisen laadukasta kautta koko maan. Julkisen keskustelun lisäksi vankkoja perusteita tälle löytyy varhaiskasvatuslaissa asetetuista tavoitteista varhaiskasvatukselle, varhaiskasvatuksen sisältöä ohjaavista normatiivisista asiakirjoista sekä henkilöstön korkeasta koulutustasosta ja pätevyysvaatimuksista. Pienen lapsen varhaiskasvatukseen liitettävät käsitykset, pedagogiikka keskiössä, takaavat tasalaatuisuutta varhaiskasvatusta kaikille suomalaiseen varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille asuinpaikasta riippumatta. Yhteiskunnassa voidaan luottaa siihen, että varhaiskasvatuksen

institutionaalinen rooli lasten välisen sosiaalisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ylläpitäjänä ja edistäjänä toteutuu.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta sekä millaisia sisällöllisiä merkityksiä varhaispedagogiikkaan liitetään. Tutkimuksessa selvitetään myös, ovatko eri ammattiryhmien edustajien käsitykset yhteneviä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta.

Kappaleen alussa esitettyihin perusteluihin nojaten tutkimuksen lähtökohtana on vahva oletus siitä, että pedagogiikan merkitys alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa on suuri ja varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset omalle työlleen antamista pedagogisista merkityksistä ovat yhteneväisiä. Tutkimuksessa selvitetään vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Mikä painoarvo ja merkitys pedagogiikalle annetaan alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa?
2. Mitkä ovat sisällölliset merkitykset, joita pedagogiikalle annetaan?
3. Millä tavoin eri ammattiryhmät kuvaavat käsityksiään pedagogiikan merkityksistä?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tämän tutkimuksen aineisto

Tämä tutkimus pohjautuu laajempaan, 2014 toteutettuun kansainväliseen kartoitukseen ”Näkökulmia varhaiskasvatuksen ammatillisuuteen”. Kartoituksen tavoitteena oli kuulla varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa toimivien henkilöiden ajatuksia alansa ammatillisuudesta sekä omasta työstään. Kartoitus toteutettiin e-kyselynä (e-lomakkeena) ja sen tarkoituksena oli kattaa koko Suomen alue ja eri ammattiryhmät mahdollisimman laajasti. Kyselyn vastaanottajien perusjoukkoa ei pystytty määrittämään, sillä kysely jaettiin eri yliopistoihin sekä Kuntaliiton kautta kuntien varhaiskasvatusjohtajille, jotka välittivät sen edelleen päiväkodeihin.



Vastauksia kyselyyn saatiin yhteensä 1158. Vastaajista 89,5 % eli 1036 toimi päiväkodeissa lastentarhanopettajan tehtävissä ja 8,5 % eli 98 henkilöä lastenhoitajan tehtävissä. Loput vastaajista toimivat perhepäivähoitajina tai seurakunnan kerhonohjaajina. Lastentarhanopettajista 378:lla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja 277:lla opistoasteinen koulutustausta. Kaikista vastaajista 92 % työskenteli julkisella sektorilla. Suurimmalla osalla vastaajista eli 40,7 %:lla oli työvuosia takanaan yli 20 vuotta. Suurin ikäryhmä vastaajista oli 45-54-vuotiaita eli 33,4 %. Vastaajista 97 % oli naisia.

Tätä tutkimusta varten koko aineistosta erotettiin alle 3-vuotiaiden kanssa päiväkodissa työskentelevät vastaajat. Erotetussa aineistossa vastaajia oli yhteensä 333. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatus määritellään tapahtuvaksi päiväkodissa, eli tutkimusaineistosta on rajattu pois seurakunnan tai muun tahon järjestämä kerhotoiminta sekä perhepäivähoito. Lisäksi aineiston ulkopuolelle rajattiin tutkimuseettisistä syistä vastaaja, jolla oli tieteellinen jatkotutkinto. Myös tyhjäksi jätetyt vastaukset sekä ”en osaa sanoa”-vastaukset rajattiin aineiston ulkopuolelle, jolloin lopullinen otoksen koko oli yhteensä 294 vastausta.

Näistä vastaajista lastentarhanopettajina toimi 262 henkilöä eli 89 % ja lastenhoitajan tehtävissä 32 henkilöä eli 11 %. Naisia erotetussa aineistossa oli 285 ja miehiä 9. Julkisella sektorilla työskenteli 308 vastaajaa, heistä suurin osa kaupungin lähiöalueilla tai kaupungeissa. Vastaajista enemmistö, 100 henkilöä eli 30 % oli 45-54-vuotiaita. Vastaajista 40 % oli työskennellyt alalla yli 20 vuotta ja vähiten eli alle 2 vuotta 21 henkilöä eli 6 %. Tutkimusaineistoa koskevat tiedot näkyvät tarkemmin taulukossa 1.

Taulukko 1. Koulutuksen ja sukupuolen jakautuminen tutkimusaineistossa

Koulutus	Naiset	Miehet	N
Ylempi korkeakoulututkinto, varhaiskasvatuksen maisteri	23	0	23
Ylempi korkeakoulututkinto, jokin muu pääaine	7	0	7
Alempi korkeakoulututkinto (lto)	96	2	98
Alempi korkeakoulututkinto, jokin muu pääaine	1	0	1
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tutkinto	19	0	19
Lastentarhanopettajan opistoasteinen tutkinto	61	6	67
Sosionomi (amk)	38	1	39
Sosiaalikasvattajan opistoasteinen tutkinto	8	0	8
Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (lähihoitaja)	32	0	32
<b>Yhteensä:</b>	285	9	294

## 6.2 Kyselylomake

Kyselylomake ”Näkökulmia varhaiskasvatuksen ammatillisuuteen” oli laaja sisältäen sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Lomake oli kaksiosainen. Ensimmäinen osa sisälsi kysymyksiä (7 monivalintakysymystä ja 4 avointa kysymystä) vastaajan taustatiedoista ja toinen osa kysymyksistä (9 monivalintakysymystä ja 3 avointa kysymystä) liittyi varhaiskasvatuksen ja päivähoidon ammatillisuuteen. Toisessa osassa vastaajan oli mahdollista jättää vastamatta kahdessa kohtaa sen mukaan, halusiko hän tarkastella varhaiskasvatuksen ammatillisuuden hyötyjä ja haittoja vielä erillisellä kysymyksellä. Mikäli henkilö halusi jättää vastaamatta näihin kysymyksiin, oli kyselyn toisessa osassa monivalintakysymyksiä vain seitsemän.

Tässä tutkimuksessa käytettiin osia laajasta ”Näkökulmia varhaiskasvatuksen ammatillisuuteen” kyselylomakkeesta. Tutkimuksen aineistoksi valittiin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset osat, jotka olivat vastaajien taustatietoja kartoittavat kaksi kysymystä sekä tutkimuskysymyksiin fokusoiva kaksiosainen avoin kysymys. Taustakysymysten avulla selvitettiin vastaajien sen hetkistä työtilannetta sekä koulutustaustaa.

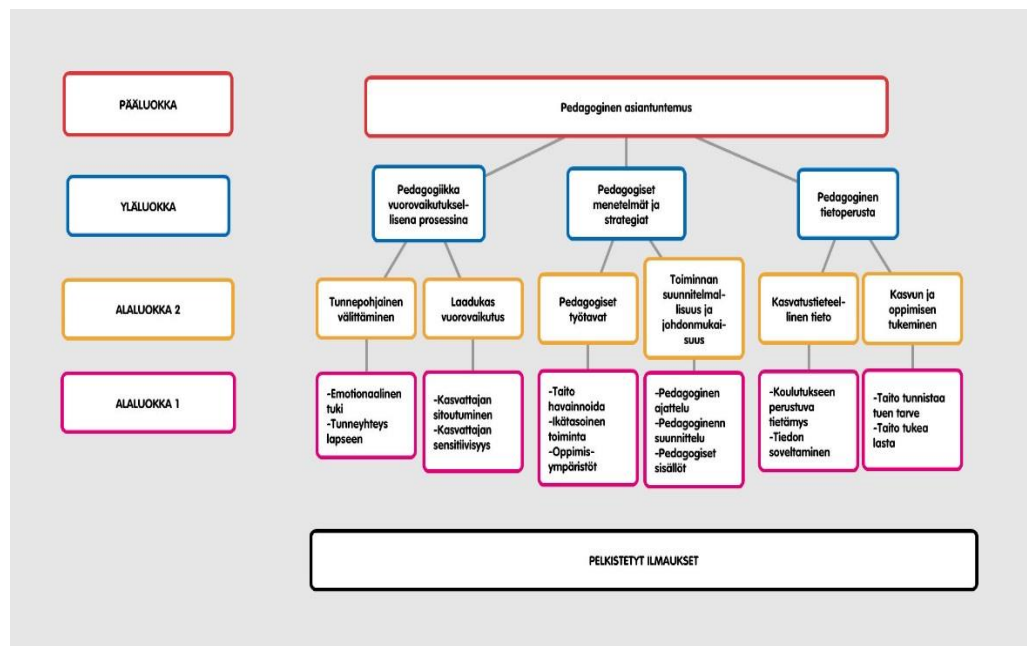
Tutkimuksessa olivat mukana kyselyyn vastaamisen ajankohtana alle 3-vuotiaiden kanssa päiväkodissa työskentelevät lastentarhanopettajat sekä lastenhoitajat. Kysymykseen koskien vastaajan koulutustaustaa oli yhteensä kaksitoista vastausvaihtoehtoa, joista tähän tutkimukseen oli tarkoituksenmukaista valita kymmenen. Koulutusta koskevassa kysymyksessä oli kiinnostuttu ennen kaikkea vastaajan koulutuksen tasosta, ei niinkään sen täsmällisestä nimikkeestä. Valitut vastausvaihtoehdot olivat: Tieteellinen jatkotutkinto (lisansiaatin tai tohtorin tutkinto), ylempi korkeakoulututkinto (varhaiskasvatukseen keskittyvä kasvatustieteen maisterin tutkinto), ylempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine), alempi korkeakoulututkinto (lastentarhanopettaja, yliopisto), alempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine), varhaisvuosiin keskittyvä erityisopettajan tutkinto (esim. elto, veo), lastentarhanopettajan opistoasteinen tutkinto, sosionomi (amk), sosiaalikasvattajan opistoasteinen tutkinto sekä sosiaali- ja terveystieteiden tutkinto (lähihoitaja).

Kyselylomakkeessa tutkimuskysymyksiin fokusoivassa kaksiosaisessa avoimessa kysymyksessä kysyttiin, mitkä asiat vastaaja näkee tärkeimmäksi työskenneltäessä alle 3-vuotiaiden lasten kanssa sekä miten vastaaja näkee työntekijän ammatillisuuden alle 3-vuotiaiden kanssa. Näillä kysymyksillä saatiin eroteltua vastaajien näkemyksiä pedagogiikan painoarvosta sekä pedagogiikalle annetuista merkityksistä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa.

## 7.1 Tutkimustulosten analysointi

Tutkimuskirjallisuudessa (Salo 2015, 166, 181) muistutetaan, että analyysin tekeminen on ajattelemista teorian kanssa, teoriatonta tutkimusta ei ole olemassa. Tässä tutkimuksessa analyysitapana on käytetty sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Analyysi on aloitettu aineistolähtöisesti tutkimuskysymysten ehdoilla pyrkien samalla refleктоimaan aineistoa sekä antamaan lukijalle selkeä käsitys siitä, miten tietoa on prosessinomaisesti tuotettu. Aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen analyysia on jatkettu teoriasta nostettujen käsitteiden avulla. Keskeistä oli pedagogisen asiantuntemuksen teoreettisten ydinkategorioiden, perusulottuvuuksien löytäminen, jolloin aineiston tarkastelusta tuli valikoivampaa ja kohdennetumpaa (Kiviniemi 2015, 79, 83), ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voitiin rakentaa.

Tässä tutkimuksessa analyysi ja tulokset nivoutuvat osittain yhteen, mutta tulosten käsittely eri luvuissa on kuitenkin kolmen eri tutkimuskysymyksen sekä kokonaisuuden selkeyden vuoksi perusteltua. Kuviossa 1 on kuvattu sisällönanalyysin eteneminen, jonka jälkeen kuvataan tarkemmin tämän tutkimuksen analysointiprosessia.



Kuvio 1. Sisällönanalyysin eteneminen

Ennen sisällönanalyysin aloittamista määritettiin analyysiyksiköt. Analyysiyksiköiden valintaa ohjasi ennen kaikkea ensimmäinen tutkimuskysymys, jonka tarkastelua varten koko aineisto oli perusteltua käydä läpi huolimatta siitä, että aineistossa esiintyi myös paljon ilmauksia tutkittavan ilmiön, pedagogiikan ulkopuolelta. Perusteellisella aineiston läpi käynnillä saatiin selville pedagogiikkaan liittyvien ilmaisujen määrän suhde koko aineistoon. Analyysiyksiköksi määrittyi jokin yksittäinen sana (*"perushoito"*), lauseen osa (*"...perushoidon pedagogiikan ymmärtäminen ja toteuttaminen..."*) tai ajatuskokonaisuus, joka saattoi sisältää useitakin lauseita (*"Perushoito korostuu, mutta se ei todellakaan ole pelkästään sitä. Kasvun ja oppimisen tukeminen on tärkeää, samoin lapsen osallisuuden tukeminen. Lapsella tulee olla iänmukaista kehittävää toimintaa, leikkiä ja oppimista..."*).

Tutkimusta varten erotetusta tutkimusaineistosta koostettiin Excel-taulukko, josta tutkimusta varten käytetyn aineiston vastaukset tulostettiin paperiversioiksi. Ennen varsinaisen koodaamisen aloittamista paperinen aineisto ryhmiteltiin värikoodeittain tiedonantajien koulutustaustan mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Jokaisesta vastauksesta ympyröitiin värikynällä kunkin

vastaajan koulutustaustaa vastaavan numero. Koulutustaustan mukaista ryhmittelyä tarvittiin kolmannen tutkimuskysymyksen analysoinnissa.

Aineistoa luettiin useita kertoja läpi ennen analysoinnin aloittamista sekä sen aikana, jotta se tulisi erittäin tutuksi. Tämän jälkeen aineiston alkuperäisilmaukset pelkistettiin koodaamalla niistä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita analyysiyksiköiden mukaisesti, mutta myös muita vastaajien esille nostamia tärkeitä pitämiään asioita. Tämä oli perusteltua, koska tutkimuksen tässä vaiheessa haluttiin saada tarkasti aineistosta irti kaikki mahdollinen, sekä vähentää samalla riskiä ohittaa aineiston käsittelyssä jotakin tärkeää. Koodaaminen toteutettiin alleviivaamalla vastauksista sanoja tai ajatuskatkelmia, jotka sisälsivät vastaajan esittämän kuvauksen siitä, mitkä asiat hän kokee tärkeimmäksi työskenneltäessä alle 3-vuotiaiden lasten kanssa.

Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin alustavasti tässä vaiheessa erillisille papereille sen analyysiyksikön mukaan, mitä vastauksessa korostettiin. Paperien reunaan tehtiin samalla muistiinpanoja ja merkintöjä vastausten herättämistä ajatuksista. Taulukossa 2 on esitetty esimerkkejä alkuperäisilmausten pelkistämisestä.

Taulukko 2. Esimerkkejä alkuperäisilmausten pelkistämisestä

<b>Alkuperäisilmaukset</b>	<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>
"Turvallisuuden tunteen ja luottamuksen luominen. Perushoito." (nro 202)	Psyykkinen turvallisuus, perushoito
"Perushoito ja perusturvallisuuden luominen arjessa sekä spontaanit tilanteiden näkeminen mahdollisuuksina pedagogiikalle." (nro 197)	Perushoito, psyykkinen turvallisuus, perushoitotilanteiden hyödyntäminen oppimisessa
"Hoivan, lohduttamisen, hellyyden antamisen, pienen lapsen perustarpeista huolehtimisen. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö." (nro 14)	Psyykkinen turvallisuus, perushoito, yhteistyö vanhempien kanssa

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta johdettiin tämän tutkimuksen kannalta toimiva luokittelu, josta käsin pelkistetyt ilmaukset koodattiin. Aineiston luokittelussa käytiin tarkasti läpi aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset etsien aineistosta samankaltaisuuksia. Samaa tarkoittavat ilmaukset yhdistettiin luokiksi ja nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokkien nimeämisessä käytettiin sekä teoriaosassa että aineistossa esiintyviä käsitteitä. Näin menetellen teoria kulki mukana analysoinnissa ja aineistosta kyettiin muodostamaan teoriaan soveltuvia luokkia, jotka ovat näkyvissä kuviossa 1 ja liitteessä 1.

Muodostettujen alaluokkien ulkopuolelle jäävistä pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin uusia luokkia, jotta kaikki erilaiset tutkittavaa ilmiötä kuvaavat käsitteet saatiin mukaan. Luokittelun avulla tiivistettiin aineistoa, luotiin aineistoon selkeyttä ja mielekkyyttä kadottamatta kuitenkaan mitään sen sisältämästä olennaisesta informaatiosta. Näin menetellen pyrittiin kasvattamaan aineiston informaatioarvoa sekä tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 2008, 137.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla olennaista tietoa oli pedagogisten ilmausten lisäksi myös kaikki aineiston sisältämä muu tieto. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla ala- ja yläluokkiin yhdistellyistä käsitteistä oli tarkoituksenmukaista käyttää vain pedagogiikkaan liittyviä käsitteitä. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla sekä tarkasteltaessa vastausten sisältämiä ajatuksia ammatillisuudesta, aineisto järjestettiin uudelleen. Kolmatta tutkimuskysymystä tarkasteltaessa oli välttämätöntä jakaa aineisto vastaajien koulutustaustan mukaan. Aineiston analyysissa pidettiin koko ajan kirkkaana mielessä tutkimuskysymykset, jotka analyysia ohjasivat.

Luokittelun lisänä on käytetty aineiston kvantifiointia. Aineiston alkuperäisilmauksista koodatuista pelkistetyistä ilmauksista on koostettu kaksi matriisia, jossa ilmaukset on esitetty koulutustaustoittain. Koska monissa vastauksissa esiintyi useita eri ilmauksia, on ensimmäisessä matriisissa pyritty esittämään jokaisesta vastauksesta vastaajan erityisesti painottama ilmaus. Toisessa matriisissa on esitetty ainoastaan pedagogiikkaan liittyvät ilmaukset koulutustaustoittain. Matriisin ulkopuolella olevaa tietoa, esimerkiksi ilmaisuja

ammattillisuudesta, leikistä tai pienryhmätoiminnasta tarkasteltaessa aineistosta on erotettu vain ne vastaukset, joissa nämä asiat oli mainittu tai niihin viitattu. Matriisista johdettu kvantifiointi esitetään raportissa prosenttilukuina. Matriisit on esitetty kokonaisuudessaan liitteissä 2 ja 3. Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimustulokset ja niiden tulkinta.

## 7.2 Tutkimuksen tulokset ja tulosten tulkinta

Tutkimustuloksissa käydään läpi sisällönanalyysin tuottaman pääluokan pedagogisen asiantuntemuksen kokonaisuutta, joka muodostuu kolmesta eri yläluokasta: Pedagogiikka vuorovaikutuksellisenä prosessina, pedagogiset menetelmät ja strategiat sekä pedagoginen tietoperusta. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksessa esiin tulleita ammatillisuuteen liittyviä käsityksiä.

## 7.3 Pedagogiikan merkitys alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa käsitellään ensimmäistä tutkimuskysymystä: *Mikä painoarvo ja merkitys pedagogiikalle annetaan alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa?* Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla olennaista tietoa oli kaikki aineiston sisältämä tieto pedagogisten ilmausten lisäksi.

Tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa eniten mainittu yksittäinen tärkeänä pidetty asia työskenneltäessä alle 3-vuotiaiden kanssa oli lapsen turvallisuus. Turvallisuus oli ilmaistu yhteensä 107 kertaa koko aineistossa. Pääasiallisesti ilmaisuissa viitattiin turvallisuuden tunteeseen (71), mutta myös fyysistä turvallisuutta pidettiin tärkeänä (18). Lisäksi oli vastauksia, joissa turvallisuutta ei määritelty tarkemmin ja se oli mainittu ainoastaan sanana (18). Merkilläpantavaa turvallisuuteen liittyvissä ilmauksissa oli se, että vastaajista löytyi edustajia jokaisesta koulutustaustasta toisin kuin minkään muun asian kohdalla.

Fyysinen turvallisuuteen liitettiin ilmaisuja arjen turvallisuudesta, turvallisesta fyysisestä ympäristöstä sekä turvallisista päivän rakenteista. Fyysiseen



turvallisuuteen liittyvissä ilmauksissa pedagoginen asiantuntemus ei ollut keskiössä. Turvallisuuden tunteeseen taas liitettiin ilmaisuja lapsen turvallisesta olost, turvallisesta ilmapiiiristä sekä kasvuympäristöstä, luottamukseen perustuvista ihmissuhteista, turvallisista aikuisista ja aikuisen rakentamasta perusturvasta lapselle.

*”Turvallisuus, perushoidon merkitys suuri, syli ja aikaa.”*

*Lastenhoitaja, lähihoitajan tutkinto (nro 54)*

*”Pienet tarvitsevat syliä, lämpöä ja hoivaa, huolehtivan turvallisen aikuisen lähelle ohjeistamaan ja asettamaan / opettamaan rajoja. Lto tietoja ja taitoja lasten kasvusta ja kehityksestä tarvitaan myös pienillä.”*

*Lastentarhanopettaja, opistoasteinen tutkinto (nro 77)*

Turvallisuuteen liittyvissä vastauksissa tuotiin esille myös vanhempien tukeminen, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuus on Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 käytetty termi. Koska kysely on toteutettu 2014, on luonnollista, että tämän asiakirjan termistö näkyy myös kyselyn vastauksissa. Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016: 3.1, 29) vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on toisenlainen painotus, puhutaan vanhempien osallisuudesta lapsensa varhaiskasvatukseen.

*”Turvallisuus, hyvä perushoito, yhteistyö vanhempien kanssa. Ammatillisuus ja osaaminen ERITTÄIN tärkeää! Tällöin luodaan perusta kaikelle. Varhainen tuki ja – havaitseminen!”*

*Lastentarhanopettaja, opistoasteinen tutkinto (nro 327)*

*”Pedagoginen arki! Turvallisuus arjessa! Laadukas kasvatuskumppanuus! Tunnetaitojen opetteleminen! Syli ja turva!”*

*Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (nro 3)*

Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan mesojärjestelmä käsittää lapsen kahden tai useamman ympäristön väliset yhteydet ja prosessi (esim. päiväkodin ja kodin). Bronfenbrennerin mukaan mesosysteemillä voi olla kehitykselle yhtä keskeinen merkitys kuin yksittäisillä lapsen mikrosysteemissä olevilla tapahtumilla. Kehityksellinen potentiaali on riippuvainen siitä, minkälaiset suhteet näiden erilaisten mikrosysteemien välillä vallitsee. Olennaista on mesosysteemin luonne ja toimivuus. Kaikkein kriittisin vaihe on mesosysteemin muodostuminen eli tilanne, jossa lapsi siirtyy mikrosysteemistä toiseen. esimerkiksi lapsen varhaiskasvatuksen aloitus. (Puroila & Karila 2001.)

Tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa toiseksi eniten mainittu yksittäinen tärkeänä pidetty asia turvallisuuden jälkeen oli perushoito. Perushoito oli tuotu esille 48 kertaa. Perushoito nähtiin pääasiallisesti fyysisenä hoitamisena, lapsen terveyden ja fyysisen kasvun edistämiseen liittyvänä huolenpitona ja huolehtimisena, joka tapahtuu rutiininomaisesti ruokailussa, pukemiseen ja riisumiseen sekä lepoon ja hygieniaan liittyvissä tilanteissa. Ilmauksissa, joissa perushoitoa ei määritelty tarkemmin, tulkittiin sen viittaavan toimintaan, jossa kasvattaja kohdistaa toimintansa lapseen ilman pedagogiikkaan tai vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita.

Vastauksissa, joissa perushoito- tai hoivatilanteisiin liittyi pedagogista ajattelua, korostettiin päivittäisiä perushoitotilanteita tärkeimpinä mahdollisuuksina pienen lapsen oppimiselle. Vastaajien mielestä ne piti osata hyödyntää ja käyttää luovasti. Tämän ymmärtäminen oli vastaajien mielestä välttämätöntä. Taaperoryhmissä hoidollisuus luonnollisesti korostuu ja nämä hetket on osattava hyödyntää. Hoidollisuus ja suuri perushoitotilanteiden määrä eivät näiden vastaajien mielestä sulkeneet pois tarvetta pedagogiselle osaamiselle, päinvastoin. Perushoidon todettiin pienten varhaiskasvatuksessa korostuvan, mutta ”toiminta ei ole pelkästään sitä” tai ”toiminnan tulee olla muutakin”.

*”Tärkeimmäksi koen, että opettaja näkee oppimisen tilanteet perushoidon hetkissä ja leikissä pienten ryhmässä. Tärkeintä on myös, että noissa hetkissä (perushoito ja leikki) vahvistetaan aikuisen ja lapsen luottamuksellista vuorovaikutusta.”*

*Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (nro 218)*

*”Kiireettömyys, sensitiivisyys, kasvatuskumppanuus, riittävästi päteviä aikuisia, jotka ymmärtävät, että alle 3-vuotiaillakin on muita kehityksellisiä tarpeita, kuin perushoito liukuhihnatyypistä. Asioita integroidaan lapsen arkeen ja esimerkiksi siirtymä / perushoitotilanteisiin.”*

*Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (nro 56)*

Pienten lasten kanssa toimittaessa oppimisen erottaminen tarkkarajaisesti jostakin muusta toiminnasta voi olla vaikeaa tai se voidaan kokea epätarkoituksenmukaiseksi. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sen häilyvämmältä tämä raja saattaa näyttää. Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna asia on kuitenkin hyvin tärkeä. Perushoito ja hoiva eivät sulje pois pedagogiikkaa tai päinvastoin. Niitä ei tule tarkastella toisilleen vastakkaisina asioina varhaiskasvatuksessa, lapsella on oikeus niihin molempiin. Kokonaisuudeksi yhdistettynä ja ammattitaitoisesti toteutettuna niistä muodostuu vahva perusta laadukkaalle varhaiskasvatukselle.

Varhaiskasvatuksessa toiminta tapahtuu usein spontaaneina, ohikiitävinä hetkinä, käytännön kokemuksen ja hiljaisen tiedon varassa. Tästä huolimatta, on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tietoinen ja ajatuksellinen erottaminen toisistaan tärkeää. Ilman tätä kasvattajan tietoista prosessointia on lapsen kasvuprosessien ymmärtäminen ja sen mukaisen toiminnan suunnittelu sekä laadukkaan varhaispedagogiikan toteuttaminen mahdotonta. Kasvattajan on oltava tietoinen omista käytännöistään, koska institutionaalisen varhaiskasvatuksen tulee toteuttaa tavoitteisen toiminnan vaatimusta. (Hännikäinen 2013.) Tätä näkökulmaa perustelivat myös tutkimusaineistossa esille tulleet epäilyt siitä, ymmärretäänkö varhaiskasvatuksessa spontaanien tilanteiden arvo oppimisen mahdollisuuksina ja niiden pedagoginen näkökulma.

Bronfenbrennerin (Vasta 2016, 264) mukaan lapsen välittömässä ympäristössä olevien ja tuohon ympäristöön kuuluvien henkilöiden piirteet vaikuttavat lapsen kehitykseen. Voimakkaita vuorovaikutusilmiöitä tuottavat todennäköisimmin henkilöominaisuuksista ne, jotka Bronfenbrenner nimeää kehitystä kiihdyttäviksi piirteiksi ja joilla tarkoitetaan lapsen ympäristössä vaikuttavien henkilöiden temperamentin, persoonallisuuden sekä käsitysjärjestelmän piirteitä.

Tässä tutkimuksessa kasvattajan tärkeinä piirteinä pedagogisessa vuorovaikutuksellisessa prosessissa pidettiin kasvattajan sitoutuneisuutta, kykyä lämpimään vuorovaikutukseen, kykyä sensitiivisyyteen ja kykyä tarjota emotionaalista tukea. Näihin sisältyi myös pedagoginen hoiva, joka vahvistaa kahdenvälistä suhdetta ja rakentaa perustaa vuorovaikutukselle. Taitava ja sensitiivinen kasvattaja rakentaa hoiva- ja oppimisympäristön sellaiseksi, joka on virittänyt lapsen senhetkisiin tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin. (Noddings 1992.) Taaperoiden kanssa toimittaessa ohikiitävien hetkien hyödyntäminen vaatii ammatillista osaamista, mutta myös Bronfenbrennerin (Vasta 2016, 263-264) peräänkuuluttamia kasvattajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, joilla mikrojärjestelmässä toimittaessa on merkitystä lapsen kehitykselle.

Tutkimustuloksissa sensitiivisyys osana pedagogiikan vuorovaikutuksellista prosessia oli mainittu kolmanneksi eniten turvallisuuden tunteen ja perushoidon jälkeen. Sensitiivisyyttä ei suurimmassa osassa ilmaisuja määritelty tarkemmin. Ilmauksissa, joissa sensitiivisyys oli määritelty tarkemmin, se oli kuvattu sensitiiviseksi lapsen kohtaamiseksi, sensitiiviseksi työotteeksi, sensitiiviseksi havainnoinniksi ja sensitiiviseksi läsnäoloksi.

*”Lapsen kuunteleminen: lapsen kehityshaasteisiin ja tarpeisiin vastaaminen tarkoituksenmukaisesti, jatkuva havainnointi, turvallisuus, syli. Ammatillisuus näkyy taaperoiden kanssa työskenneltäessä herkkyytenä tulkita lapsen käytöstä ja tunnetiloja sekä taitona reagoida niihin kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla, ns. ”pelisilmä”.*

*Lastentarhanopettaja, sosionomi, amk (nro 322)*

Sensitiivinen kasvattaja tunnistaa lapsen tunnetiloja herkästi. Hän ei asetu lapsen yläpuolelle, vaan kohtelee lasta kunnioittavasti ja tasa-arvoisesti. Aikuisen herkkyys suodattaa kaikkeen vuorovaikutukseen. (Kalliala 2008, 68-69.) Laadukkaat oppimistilanteet perustuvat kasvattajan kykyyn tunnistaa lasten yksilö- ja ryhmätasoisia tarpeita ja taitoja. Tilanteissa toimiminen edellyttää myös taitoa vastata lasten mielenkiinnon kohteisiin hyödyntämällä sopivia, pedagogisesti sensitiivisiä käytäntöjä ja sensitiivisyyden välittämistä jokapäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin. (Salminen 2017.)

Kahdessa vastauksessa pedagogiikka nähtiin ”apuvälineenä” tai jonakin sellaisena, joka otetaan varhaiskasvatuksessa tarvittaessa käyttöön. Tämä ajatus on pedagogiselle asiantuntijuudelle vieras, sillä pedagogiikan tulisi läpäistä varhaiskasvatuksessa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, jotta varhaiskasvatuksen voitaisiin sanoa olevan laadukasta. Pedagoginen ajattelu suuntaa näin ollen kaikkea kasvattajan toimintaa ja sillä perutellaan lasten kanssa toteutettu toiminta, menetelmät ja ratkaisut. Ei vain tarvittaessa, vaan joka päivä ja joka hetki.

Pedagogisten menetelmät ja strategiat jakaantuivat tässä tutkimuksessa pedagogisiin työtapoihin sekä toiminnan suunnitelmallisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Mielipiteet jakaantuivat hyvin tasaisesti menetelmiä ja strategioita esiin nostavissa vastauksissa. Enemmistö näistä vastaajista korosti hoivapedagogiikan lisäksi lapsen yksilöllisyyden huomioimista, ikätasojen menetelmien valintaa sekä lapsihavainnoinnin merkitystä varhaispedagogiikassa.

*”Lapsen yksilöllisen huomioinnin ja yksilöllisten tarpeiden tunnistamisen. Omahoitajuus korostuu pienten kohdalla. Työntekijällä täytyy olla herkkyyttä nähdä lasten kehityksen tasot.”*

*Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen maisteri (nro 333)*

Leikki oli mainittu aineistossa yhteensä 35 vastauksessa, joka oli 11,9 % kaikista vastauksista. Tähän lukuun sisältyivät ilmaukset sekä leikin ohjaamisesta että lapsen leikin tärkeydestä ylipäättään. Leikin keskeinen ja monipuolinen rooli on pienten lasten oppimisessa kiistämätön. Näin ollen ilmaukset leikistä vain noin joka kahdeksannessa vastauksessa on hämmästyttävän pieni määrä.

Vygotsky korosti oppimisessa leikin tärkeyttä. Mielikuvituksen käyttö ja leikkiminen laajentavat lapsen käsitteellisiä kykyjä vahvistaen kehitystä. Leikki kehittää lapsen alkeellista kykyä abstraktiin ajatteluun. Leikissä lapsi oppii käsittelemään myös tunteitaan sekä toimimaan sosiaalisissa tilanteissa. Leikki sallii lapsen kokeilla erilaisia käyttäytymistapoja ja strategioita turvallisessa ympäristössä. (Oakley 2004.) Leikin ohjaamiseen taitava kasvattaja yhdistää myös prososiaalisten ja moraalikasvatukseen liittyvien taitojen vahvistamista.

Pedagogiseen tietoperustaan sisältyvät koulutukseen perustuva tietämys ja tiedon soveltaminen käsittivät yhteensä 25 vastausta eli yhteensä 8,5 % koko aineistossa. Kun näihin vastauksiin lisättiin kasvun ja oppimisen tukemiseen tarvittava tieto ja taito, yhteensä 34 vastausta, nousi pedagogisen tietoperustan prosentuaalinen osuus koko aineistossa 19,7 %:iin. Näin laskien joka viides vastaaja toi esille kasvattajan pedagogisen tietoperustan tärkeänä osana alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusta.

Tässä aineistossa pedagogiikka vuorovaikutuksellisenä prosessina muodostui laadukkaan vuorovaikutuksen sekä tunnepohjaisen välittämisen elementeistä, joihin molempiin liittyi monia eri tekijöitä. Tärkeimmäksi vuorovaikutuksen laadun tekijöiksi vastaajat toivat esille aikuisen omat vuorovaikutustaidot, sensitiivisyyden ja läsnäolon sekä sitoutumisen vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Tunnepohjaista välittämistä kuvattiin lapsen turvallisuuden tunteen vahvistamisella, rakkaudella, hellyydellä ja lämmöllä.

Kun aineistoa tarkastellaan tiukasti ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana, on vuorovaikutuksellisten prosessien sisältämät ilmaukset tunnepohjaisesta välittämisestä, kuten esimerkiksi sylistä, hellyydestä ja rakkaudesta ilman viittauksia pedagogiikkaan, jätetty huomioimatta tutkimustuloksissa. Tuloksissa on siis huomioitu vain vastaukset, joissa suoraan viitataan pedagogisen asiantuntemuksen merkityksellisyyteen joko vuorovaikutuksellisten prosessien, menetelmien ja strategioiden sekä pedagogisen tietoperustan näkökulmasta.

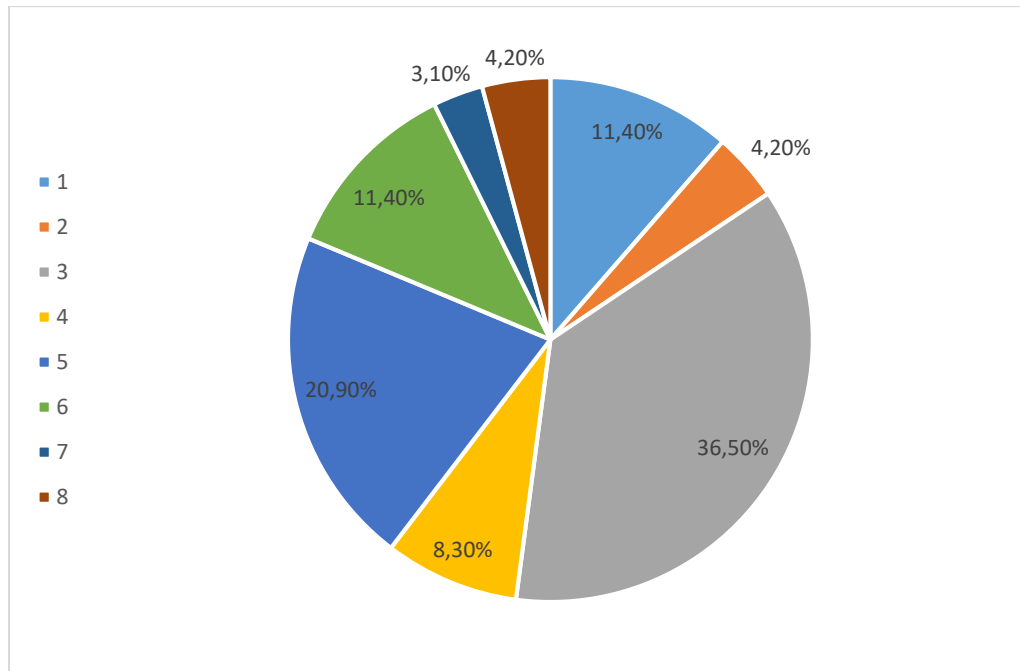
Näin tarkasteltuna 96 vastaajaa eli 32,7 % kaikista vastaajista nosti esille pedagogiikan merkityksellisenä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Tulos tarkoittaa sitä, että tässä aineistossa ainoastaan noin joka kolmas vastaaja näkee pedagogiikan merkityksellisenä alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Näin ollen jokaisessa taaperoryhmässä olisi vain yksi kasvattaja tai mahdollisesti ei yhtäkään, joka näkee varhaispedagogiikan merkityksellisenä aivan pienimpien ryhmässä ja antaa sille painoarvoa.

Tutkimustuloksena edellä esitetty kumoo tutkimuksen lähtökohdaksi asetetun oletuksen siitä, että pedagogiikan merkitys alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa olisi merkityksellistä tai että sille annettaisiin paljon

painoarvoa. Tutkimustulosten perusteella vahvimmin pedagogiikan merkitystä toivat esille lastentarhanopettajat, joilla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (36,5 %) kaikista pedagogiikkaan liittyvistä ilmauksista, toiseksi lastentarhanopettajat, joilla oli opistoasteinen tutkinto (20,9 %) ja kolmanneksi sosionomit (amk) sekä kasvatustieteen maisterit (11,4 %).

Lastentarhanopettajien koulutustaustalla näytti tässä aineistossa selittävän sitä, että pedagogiikkaa pidettiin merkityksellisenä. Eniten pedagogiikan merkitystä toivat esille lastentarhanopettajat, joilla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja toiseksi eniten lastentarhanopettajat, joilla oli opistoasteinen tutkinto. Tämän aineiston valossa voidaan päätellä, että koulutus lisää tietoisuutta pedagogiikan tärkeästä ja merkittävästä roolista laadukkaassa varhaiskasvatuksessa sekä taitoa käyttää pedagogisia toimintatapoja ja menetelmiä. Merkille pantavaa kuitenkin on myös, että kaikista tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista (98), joilla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, vain 35,7 % eli vähemmistö nosti pedagogiikan merkitykselliseksi asiaksi. Niin ikään lastentarhanopettajista (67), joilla oli opistoasteinen tutkinto, ainoastaan 29,9 % nosti pedagogiikan merkitykselliseksi asiaksi.

Alla olevassa kuviossa 2 selvitetään pedagogisten ilmausten jakaantuminen koulutustaustoittain. Koulutustaustoista alempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine) puuttuu, koska pedagogiikkaan liittyviä ilmaisuja ei tämän koulutustaustan edustajilla ollut lainkaan. Seuraavassa kappaleessa käsitellään toista tutkimuskysymystä ja tarkastellaan lähemmin pedagogiikalle annettuja sisällöllisiä merkityksiä.



Kuvio 2. Pedagogisten ilmausten jakaantuminen koulutustaustoittain (96 vastaajaa)

- 1 Ylempi korkeakoulututkinto (varhaiskasvatuksen maisterin tutkinto) 11,40 %
- 2 Ylempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine) 4,20 %
- 3 Alempi korkeakoulututkinto (lastentarhanopettaja, yliopisto) 36,50 %
- 4 Varhaisvuosiin keskittyvä erityisopettajan tutkinto (esim. elto, veo) 8,30 %
- 5 Lastentarhanopettaja opistoasteinen tutkinto 20,90 %
- 6 Sosionomi (amk) 11,40 %
- 7 Sosiaaliskasvattajan opistoasteinen tutkinto 3,10 %
- 8 Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (lähihoitaja) 4,20 %

#### 7.4 Pedagogiikalle annetut sisällölliset merkitykset alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan toista tutkimuskysymystä: *Mitkä ovat ne merkitykset, joita pedagogiikalle annetaan?* Tätä tutkimuskysymystä varten aineistosta on eroteltu sisällönanalyysin avulla ja tutkimuskysymyksen ohjaamana olennaiset, pedagogiikkaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset. Sisällönanalyysi tuotti pedagogiselle asiantuntemukselle kolme eri näkökulmaa: pedagogiikan vuorovaikutukselliselle prosessille annetut merkitykset, pedagogiselle tietoperustalle annetut merkitykset sekä pedagogisille menetelmille ja

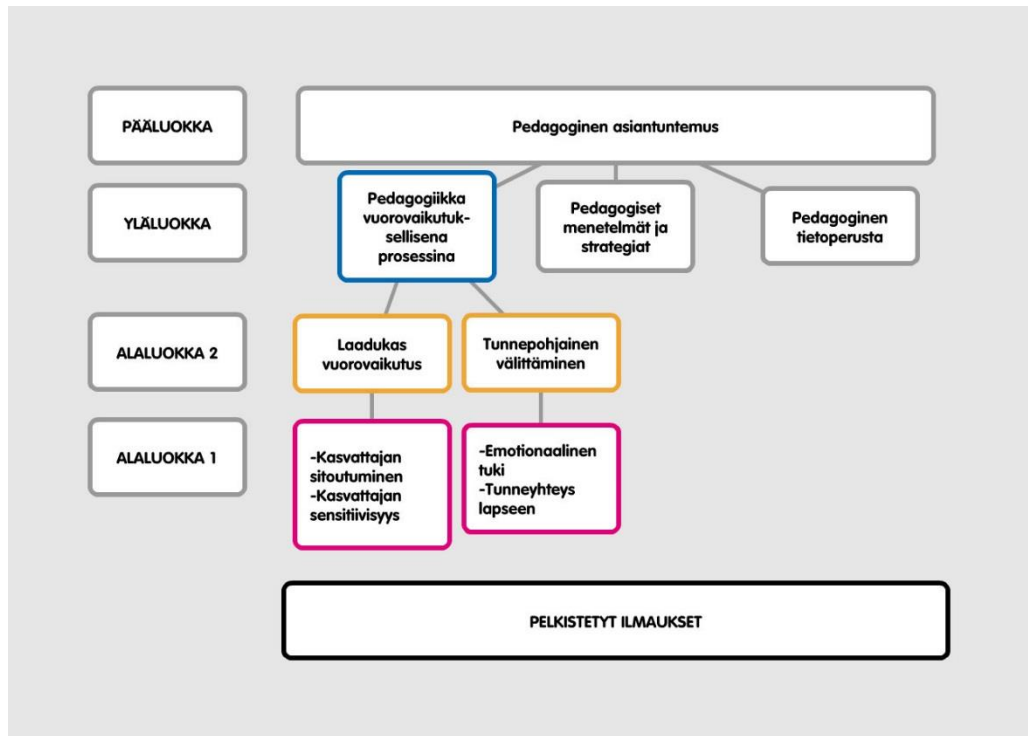


strategioille annetut merkitykset, joiden sisältöjä tässä luvussa selvitetään tarkemmin.

Kuten edellisessä luvussa todettiin, oli koko aineistossa merkityksellisimpänä yksittäisenä asiana alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa lapsen turvallisuuden tunne. Tutkimustulosten tulkinnassa turvallisuuden tunne liitettiin osaksi pedagogisen vuorovaikutuksellisen prosessin osakokonaisuutta. Pedagogiikan vuorovaikutuksellinen prosessi käsitti vuorovaikutuksen laadun elementtejä sekä tunnepohjaisen välittämisen lapsesta. Tunnepohjaista välittämistä kuvattiin aikuisen lapselle osoittamalla emotionaalisella tuella sekä tunneyhteyden rakentamisella lapseen. Vuorovaikutuksen laadun muodosti kaksi eri tekijää: kasvattajan sitoutuminen tehtäväänsä ja kasvattajan sensitiivisyys.

Kallialan (2008, 68-69) mukaan sensitiivisyys sisältää kyvyn lukea lapsen sanattomia ja sanallisia aloitteita sekä aikomuksia. Sensitiivisyyttä kasvattaja ilmentää osoittamalla eläytyvää ymmärtämystä lapsen perustarpeita kohtaan: vastaa lapsen tunteisiin sekä lapsen turvallisuuden, huomion, emotionaalisen tuen, vahvistamisen ja selkeyden tarpeisiin. Sensitiivinen kasvattaja tunnistaa lapsen tunnetiloja herkästi toimien lasta kohtaan kunnioittavasti ja tasa-arvoisesti.

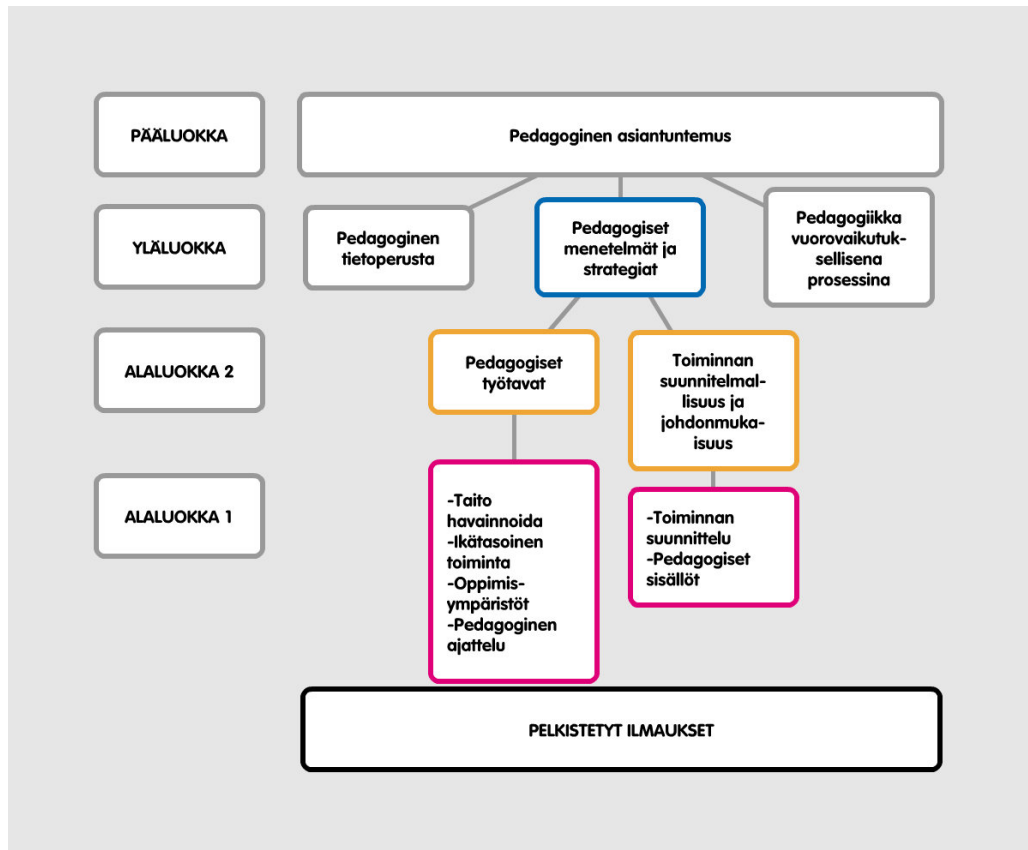
Tässä tutkimuksessa laadukkaaseen vuorovaikutukseen sisältyvä sensitiivisyyden käsite yhteenlaskettuna esiintyi 34 vastauksessa eli 11,6 %:ssa kaikista vastauksista. Näin ollen vähemmän kuin joka yhdeksäs vastaaja nostaa esille sensitiivisyyden merkityksellisenä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa, mikä on hälyttävän vähän siihen nähden, kuinka perustavanlaatuinen tekijä sensitiivisyys osana laadukasta vuorovaikutusta on. Laadukkaaseen vuorovaikutukseen liittyen koko aineistossa nostettiin ensisijaisesti esille aikuisen omat vahvat vuorovaikutustaidot tärkeänä osana alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusta. Kuviossa 3 on kuvattu tarkemmin luokittelua, josta pedagogisen asiantuntemuksen yläluokka ”Pedagogiikka vuorovaikutuksellisenä prosessina” muodostuu.



Kuvio 3. Pedagogiikka vuorovaikutuksellisena prosessina

Tässä tutkimuksessa ilmaiset perushoidosta ja hoivasta erotettiin käsitteinä toisistaan. Perushoidolla ilmaistiin pääasiassa lapsen fyysisiin tarpeisiin vastaamista. Hoivaan ja huolenpitoon liittyvissä vastauksissa esiintyi lämpimään vuorovaikutukseen viittaavia tekijöitä, joiden perusteella on todennäköistä, että hoiva näissä vastauksissa liittyi vuorovaikutukseen enemmän kuin fyysisistä perustarpeista huolehtimiseen.

Hoivapedagogiikka liitetään tämän tutkimuksen tutkimustulosten tulkinnassa osaksi pedagogisten menetelmien ja strategioiden osakokonaisuutta, joka muodostuu pedagogisista työtavoista sekä toiminnan suunnitelmallisuudesta ja johdonmukaisuudesta. Pedagogiset työtavat muodostuivat neljästä eri tekijästä: Taidosta havainnoida lasta, ikätasaisen toiminnan toteuttamisesta, oppimisympäristöistä sekä pedagogisesta ajattelusta. Toiminnan suunnitelmallisuuteen ja johdonmukaisuuteen sisältyivät toiminnan suunnittelu sekä pedagogiset sisällöt. Kuviossa 4 on kuvattu tarkemmin luokittelua, josta pedagogisen asiantuntemuksen yläluokka ”Pedagogiset menetelmät ja strategiat” muodostuu.



Kuvio 4. Pedagogiset menetelmät ja strategiat

Perushoidon mahdollisuuksien hyödyntäminen vaatii kasvattajilta tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Kasvattajilla tulee olla myös taitoa tarttua lasten aloitteisiin ja ottaa ne huomioon sekä päivittäisissä spontaaneissa kasvatuksellisissa tilanteissa että pitkántähtäimen pedagogisessa suunnittelussa. Tarkoituksenmukaisten kasvatuksellisten valintojen avulla kasvattajat antavat lapselle mahdollisuuden kasvaa, kehittyä ja oppia oman yksilöllisen rytmensä mukaisesti. (Kettukangas & Härkönen 2014, 96.)

Huomionarvoinen ja tärkeä asia tutkimustuloksissa oli, että tässä aineistossa ainoastaan yhdeksän henkilöä eli 3,1 % kaikista vastaajista nosti esille molemmat, sekä pedagogiikan että vuorovaikutuksen. Heistä kolme olivat erityislastentarhanopettajia, kaksi kasvatustieteen kandidaattia, yksi kasvatustieteen maisteri, yksi sosionomi (amk), yksi sosiaalikasvattaja ja yksi ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö (jokin muu pääaine).

*”Tärkeimmäksi koen, että opettaja näkee oppimisen tilanteet perushoidon hetkissä ja leikissä pienten ryhmässä. Tärkeintä on myös että noissa hetkissä (perushoito ja leikki) vahvistetaan aikuisen ja lapsen luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta.”*

*Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (nro 218)*

*”Tärkeintä on sensitiivinen ja empaattinen työskentely lasten kanssa. Perushoito korostuu, mutta se ei todellakaan ole pelkästään sitä. Kasvun ja oppimisen tukeminen on tärkeää, samoin lapsen osallisuuden tukeminen. Lapsella tulee olla iänmukaista kehittävää toimintaa, leikkiä ja oppimista. Kaikkein tärkeintä on, että lapsella on luottavainen ja turvallinen olo, tämän jälkeen aletaan pikkuhiljaa rakentamaan lapsen iänmukaista pedagogista toimintaa. Ammatillinen kasvattaja pienillä kohtaa lapsen empaattisesti ja sensitiivisesti on läsnä lapsille, vastaa heidän aloitteisiinsa ja järjestää toimintaa joka tukee heidän kasvua ja oppimista.”*

*Lastentarhanopettaja, sosionomi, amk (nro 113)*

Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi tuotiin esille 24 vastauksessa eli 8,2 %:ssa kaikista vastauksista. Uusimmissa lähikehityksen käsitteen tulkinnoissa korostuu voimakkaasti kuitenkin myös ryhmien ja yhteisöjen merkitys yksilökehityksessä. Erilaiseen yhteiseen tekemiseen osallistuminen toisten lasten ja aikuisten kanssa sekä vuorovaikutus ryhmässä luo kaikille yhteisen oppimisen potentiaalin. Yhteisessä toiminnassa oppimisen potentiaalin yläraja on avoin. Lähikehityksen vyöhyke on olemassa samanaikaisesti potentiaalina kaikille ja kaikenikäisille osallistujille osaamistasosta riippumatta. (Hakkarainen 2008, 47.)

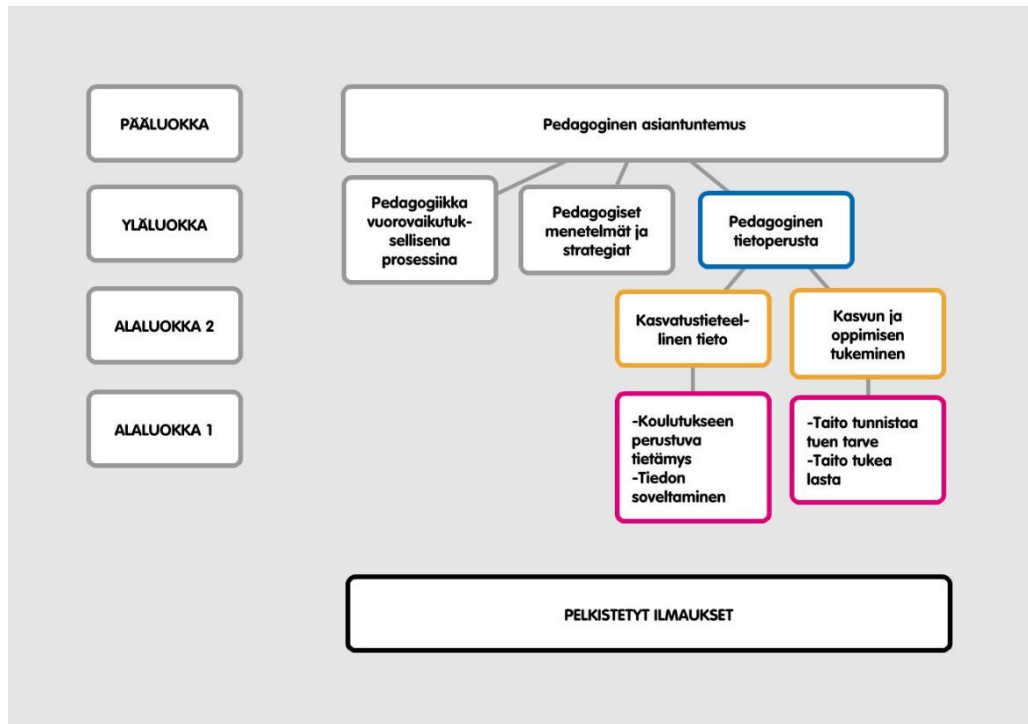
Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa lapsiryhmän roolia pedagogisesta näkökulmasta käsiteltiin 12 vastauksessa, joka oli 4,1 % kaikista vastauksista. Näissä kaikissa vastauksissa tuotiin esille pienryhmätoiminnan merkitys pedagogisena menetelmänä. Yhteensä viidessä vastauksessa, joka oli 1,7 % kaikista vastauksista, otettiin kantaa omahoitajuuden puolesta. Näissä vastauksissa omahoitajuutta ei liitetty suoraan pienryhmätoimintaan, vaan sen todettiin olevan hyvä ja kannatettava asia.

Vygotsky (1987, 86) viittaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan ongelmanratkaisun voivan toteutua myös osaavampien ikätovereiden avustamana. Yksilöllisyyttä ei varhaiskasvatuksessa saa katsoa yhteisöllisyyden

vastakohdaksi, molemmat ovat yhtä tärkeitä. (Kiesiläinen 1998, 28.) Pedagogisesti suunnitellun oppimisympäristön merkitykseen, jonka tärkeä tekijä koko lapsiryhmää on, viitattiin seitsemässä vastauksessa (2,4 %) koko aineistossa.

Tutkimustulosten tulkinnassa pedagogisen tietoperustan yläluokka muodostui kasvatustieteellisestä tiedosta sekä kasvun ja oppimisen tukemisesta. Kasvatustieteellinen tieto sisälsi sekä koulutukseen perustuvan tietämyksen että tiedon soveltamisen. Kasvun ja oppimisen tukeminen sisälsi taidon tunnistaa lapsen tuen tarve sekä taidon tukea lasta.

Kasvattajan pedagogista tietoperustaa pidettiin tärkeänä 19,7 %:ssa koko aineistossa. Vastauksissa korostettiin erityisesti aikuisen taitoa tunnistaa tuen tarve ja tukea lapsen kehityksen pulmia. Tämän voidaan ajatella liittyvän vahvasti Vygotskyn teorian yhteen avainkäsitteeseen lapsen lähikehityksen vyöhykkeistä sekä kasvattajan taitoon ohjata lasta tarvittaessa. Kasvattajan on hallittava tietoa lapsen tyypillisestä kehityksestä kyetäkseen näkemään kehityksessä tuettavat asiat. Tämän lisäksi kasvattajalla on oltava taitoa ja osaamista toteuttaa lapsen tuki osana koko lapsiryhmän toiminnassa. Kuviossa 5 on kuvattu tarkemmin luokittelu, joista pedagogisen asiantuntemuksen yläluokka ”Pedagoginen tietoperusta” muodostuu.



Kuvio 5. Pedagoginen tietoperusta

Pedagogiikassa on kyse tietoisesta kasvatustoiminnan kokonaisuudesta (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 5). Kasvatuksellisten mahdollisuuksien hyödyntäminen vaatii kasvattajilta tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Kasvattajilla tulee olla myös taitoa tarttua lasten aloitteisiin ja ottaa ne huomioon niin päivittäisissä spontaaneissa kasvatuksellisissa tilanteissa kuin myös pitkántähtäimen pedagogisessa suunnittelussa. (Malenfant 2006.)

Huomionarvoinen ja tärkeä tutkimustulos pedagogisen tietoperustan yläluokassa oli se, että tässä aineistossa pääasiassa lapsen tukeminen liitettiin kasvuun ja kehitykseen. Ainoastaan kolmessa vastauksessa ilmaistiin lapsen oppimisen tukeminen. Näistä kaksi vastaajaa olivat lastentarhanopettajia, joilla oli kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto. Kolmannessa vastauksessa ilmaistiin lapsen kokonaisvaltainen tukeminen, jonka voidaan tulkita sisältävän myös oppimisen näkökulman. Vastaaja oli lastenhoitajan ammatissa toimiva lähihoitaja.

*... ”Pienten ryhmässä ei vain vaihdeta vaippaa ja juoda nokkamukista, vaan aletaan tukea oppimista, uteliaisuutta, kokemusten jakamista jne...”*

*Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (nro 82)*

*”Lapsen lähikehityksen osaava havainnointi. Oikea-aikainen ja oikeatasoinen tuki lapselle, yksilön huomiointi ja läsnäolo ja henkilöstön riittävä, ammatillinen koulutus. Henkilöstö innostunut, motivoitunut jne. Tavoitteena lapsen onnellisuus ja hyvinvointi kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen lisäksi.”*

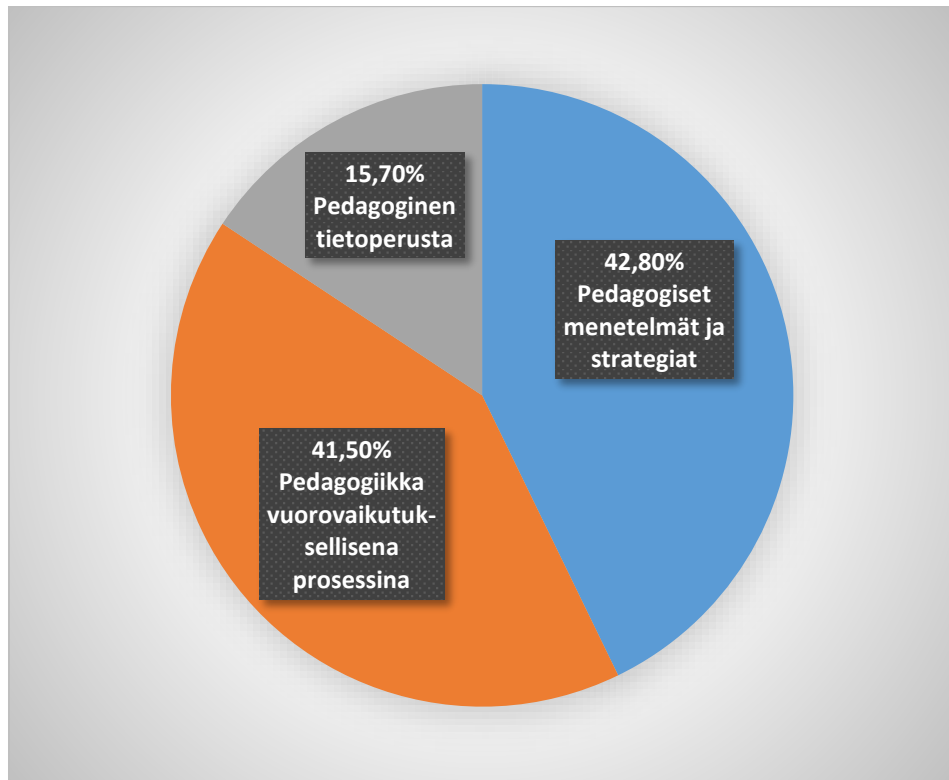
*Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (nro 325)*

*”Lapsen kokonaisvaltainen tukeminen ja kehityksen havainnointi sekä perheen kanssa tehtävä yhteistyö.”*

*Lastenhoitaja, lähihoitajan tutkinto (nro 43)*

Tässä tutkimuksessa tuli esille hyvin paljon erilaisia näkemyksiä siitä, mitkä ovat tärkeitä asioita alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Jokainen tähän tutkimukseen osallistunut kertoi jostakin hyvästä, jota hänen mielestään taaperoilta tulisi tarjota. Vastausten monimuotoisuutta esiintyi niin eri koulutustaustan omaavien henkilöiden välillä, kuin myös samaa koulutustaustaa edustavien ryhmien sisällä.

Tämän tutkimuksen perusteella pedagoginen asiantuntemus jakaantuu kolmeen eri näkökulmaan: Pedagogiikka vuorovaikutuksellisen prosessina, pedagogiset menetelmät ja strategiat sekä pedagoginen tietoperusta. Kuviossa 6 esitetään näiden näkökulmien jakaantuminen aineistossa, kun tutkimukseen osallistuneiden vastauksista on huomioitu ainoastaan pedagogiikkaa painottavat ilmaukset.



Kuvio 6. Pedagogisen asiantuntemuksen näkökulmien jakautuminen aineistossa

Vastauksissa, joissa painottui ikätasaisen toiminnan merkitys alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa, oppimisen tilanteet erotettiin hyvin tarkkarajaisestikin muusta toiminnasta. Pedagoginen toiminta nähtiin sisältyviksi erillisiin ikätasoisesti toteutettuihin opetustuokioihin tai ikätasoisien virikkeiden tarjoamisena muun toiminnan ohella. Oppimisen mahdollisuudet nähtiin erikseen järjestettävänä tilanteina. Toisaalta taas taaperoiden oppimista käsittelevissä vastauksissa tuotiin esille tämän ikäkauden merkitys kaiken tulevan oppimisen perustana. Pienten ryhmissä opitaan oppimaan ja oppimista tapahtuu kaiken aikaa. Onnistumisen kokemuksia ja iloa oppimisesta pidettiin tärkeinä. Taaperon oppiminen liitettiin toiminnallisuuteen kuten leikkiin, tutkimiseen ja muihin varhaiskasvatuksen pedagogisiin sisältöihin.



Tässä luvussa käsitellään kolmatta tutkimuskysymystä: *Millä tavoin eri ammattiryhmät kuvaavat käsityksiään pedagogiikan merkityksistä?* Tarkastelun kohteena kolmannessa tutkimuskysymyksessä olivat erot vastaajien välillä. Kuten edellisen alaluvun alkupuolella todettiin, on myös kolmannen tutkimuskysymyksen käsittelyn kohdalla aineistosta karsittu tutkimuskysymyksen kannalta epäolennainen pois ja keskitytty tarkastelemaan ainoastaan sitä osaa, joka sisältää pedagogiseen toimintaan tai toimintatapoihin liittyviä merkityksenantoja.

Aineistosta pyrittiin löytämään erilaisuutta kuvaten aineistoa sen erityispiirteiden kautta sekä tarkastelemalla aineistoa sen heterogeenisyyden perusteella. Heterogeenisyyden tutkiminen vaatii kooltaan suuren aineiston (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89- 90), joka tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa toteutui. Aineiston analyysin keskittyessä eroihin ja moninaisuuteen, tulee analyysistä tarkempaa ja aineistolähtöisempää verrattuna perinteiseen ajattelutapaan, jossa keskitytään yhtäläisyyksiin aineistossa (Eskola 2015).

Tutkimuksessa ryhmä, jossa selkeimmin liitettiin perushoitotilanteet tai hoivaaminen oppimisen mahdollisuuksiksi eli hoivapedagogiikkaan, olivat lastentarhanopettajat, joiden koulutustaustana oli kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto. Seuraava ryhmä olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat sekä lastentarhanopettajat, joilla oli opistoasteinen tutkinto. Lastenhoitajina toimivien henkilöiden vastauksissa yksi vastaaja yhdisti pedagogiikan perushoitotilanteisiin.

Kaikista lastentarhanopettajan ammatissa toimivasta 26 (yhteensä 262) ja yksi (yhteensä 32) lastenhoitajan ammatissa toimivasta vastaajasta liittivät perushoitotilanteet oppimisen mahdollisuuksiksi alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Prosentuaalisesti tässä aineistossa tulos tarkoittaa 10 %:a kaikista lastentarhanopettajan ja 3,1 %:a kaikista lastenhoitajan ammatissa toimivista vastaajista. Koko aineistoa tarkasteltaessa 9,2 % vastaajista toi esille perushoitotilanteiden hyödyntämisen oppimistilanteina.

Perushoito ilman pedagogista elementtiä esiintyi aineistossa 48 vastauksessa eli 16,3 %:ssa koko aineistossa. Kaikista lastenhoitajien vastauksissa laskettuna perushoito tuli esille 21,9 %:ssa ja kaikista lastentarhanopettajien vastauksista laskettuna 15,7 %, joista suurin osa 5,3 % oli kasvatustieteiden kandidaattien vastauksia.

Tämän tutkimuksen perusteella pedagogisen asiantuntemuksen yläluokista pedagogiikka vuorovaikutuksellisen prosessina, pedagogiset menetelmät ja strategiat sekä pedagogisen tietoperusta tulevat esille tasaisemmin lastentarhanopettajina kuin lastenhoitajina toimivien henkilöiden vastauksissa. Lastenhoitajina toimivien henkilöiden vastauksissa painottuu pääasiallisesti vuorovaikutuksen prosesseihin liittyvät alaluokat emotionaalinen tuki ja tunneyhteyden luominen lapseen.

Hoivapedagogiikan merkitys koko aineistossa on kuitenkin hämmästyttävän pieni. Tutkimustuloksen perusteella ei voi välttyä ajatukselta, ymmärretäänkö hoivan moniulotteisuutta pedagogisena työvälineenä syvällisesti. Hoiva sisältää lapsen kehitystason mukaista oppimista monella eri tasolla. Pedagogisena työvälineenä hoiva liittyy tunnetason lisäksi vahvasti myös kasvattajan tiedolliseen osaamiseen.

Korkeatasoisen hoivapedagogiikan toteutumisen ehtona on se, että kasvattaja tuntee ryhmänsä lapset ja rakentaa suhdetta heihin erilaisten roolien kautta niin havainnoijana kuin fyysisten tarpeiden täyttäjänä, leikin innoittajana sekä leikin ylläpitäjänä. Kallialan (2008, 23) sanoin: ”Aikuisen tehtävänä on rakentaa lapsen sisäsyntyisen motivaation varaan, rohkaista häntä ponnistelemaan hyvällä tavalla ja käyttää kasvatukselliset mahdollisuudet mahdollisimman hyvin hyväkseen.” Ilman laadukasta hoivapedagogiikkaa pienen lapsen kasvatukselliset mahdollisuudet jäävät helposti syrjään ja ainutlaatuiset tilaisuudet käyttämättä.

Tässä tutkimukseen osallistuneista vastaajista 91 henkilöä eli 31 % kaikista vastaajista ottivat kantaa kyselylomakkeen avoimen kysymyksen loppuosaan, jossa kysyttiin: *Miten näet työntekijän ammatillisuuden taaperoiden kanssa?* Huomionarvoista ammatillisuuteen liittyvissä tutkimustuloksissa oli se, että ainoastaan neljä lastenhoitajana toimivaa henkilöä eli 1,4 % kaikista vastauksista oli vastannut tähän kysymykseen.

Pääasiassa vastaajat olivat siis lastentarhanopettajia, joilla oli opistoasteinen tutkinto tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Vastausten vähäiseen määrään saattoi vaikuttaa kysymyksen kaksiosaisuus. Vastattuaan ensimmäiseen osaan vastaaja ei ehkä huomannut, tai muusta syystä tullut vastanneeksi kysymyksen toiseen osaan. Toisaalta kyse saattoi olla siitä, että henkilö vastatessaan kysymyksen ensimmäiseen osaan ajatteli vastaavansa samalla myös toiseen. Tätä ei vastauksista kuitenkaan voinut ilman lisätietoja selvittää, joten ne käsiteltiin ”tyhjinä” ammatillisuuden osalta. Syynä saattoi olla myös, että ammatillisuudella käsitteenä voi olla hyvin erilaisia merkityksiä eri ihmisille (Kiesiläinen 1998, 20) ja henkilöllä ei ehkä ole selkeää käsitystä siitä, mitä ammatillisuudella tarkoitetaan tai mitä se juuri hänelle merkitsee.

Ammatillisuutta koskevaan kysymykseen vastanneiden kesken vallitsi yhtä epäröivämpää vastausta lukuun ottamatta vankka yksimielisyys siitä, että varhaiskasvatuksen ammatillisuus on tärkeää toimittaessa alle 3-vuotiaiden lasten kanssa. Lastentarhanopettajien vastauksissa ammatillisuudella viitattiin ensisijaisesti koulutettuun ammattihenkilöstöön ja pedagogiseen osaamiseen. Ammatillisuus oli alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa kaiken kulmakivi. Taaperoryhmissä kuului työskennellä parhaat ja osaamiseltaan vahvimmat ammatillaiset. Ammatillisuutta pidettiin myös laatuksymyksenä.

Toisessa lastenhoitajan vastauksessa kuvattiin ammatillisuuden ilmenemistä varhaiskasvatustyössä. *”Ammattilaisen on nähtävä pieni taapero juuri omanikäisenään, tarjottava turvallista, välittävää hoivaa kaikissa tilanteissa, huomioitava lapsen oma rytmi ja tottumus...”* Toinen lastenhoitaja pohti puolestaan vastauksessaan yksikkönsä tilannetta, jossa ei ollut lastentarhanopettajaa. Hän kysyi: *”Mitä tämä kertoo ammatillisuudesta?”*

Erään lastentarhanopettajan kommentti ei luonnollisestikaan ole suora vastaus edelliseen kysymykseen, mutta kertoo ehkä jotakin vallitsevista asenteista ja mielikuvista taaperoryhmässä toteutettavaa toimintaa kohtaan tai ylipäättään ymmärrystä siitä, mitä varhaispedagogiikka on. *”Opettajan rooli suhteessa muihin tiimiläisiin ei ole tässä mielestäni yhtä suuri kuin isompien lasten ryhmässä...”* Kommentin voi tietysti ymmärtää monella tapaa, mutta tässä kehyksessä sen voisi ajatella tarkoittavan, ettei pedagogin osaaminen tule samalla tavoin esille taaperoiden kanssa toimittaessa kuin vanhempien lasten ryhmässä, jossa opettaminen, ja ehkä näin ajatellen myös oppiminen on selkeämpää ja ikäänkuin ”irti” muusta toiminnasta.

Näin asia ei tietenkään ole, oppimista tapahtuu kaiken aikaa ja erilaisissa tilanteissa. Varsinaisissa opetustilanteissa suunnitellut tavoitteet voivat jäädä toteutumatta. Niiden tilalla voi tapahtua oppimista, joka on sillä hetkellä tähdellisempää ja tärkeämpää. Taitava pedagogi mukauttaa toimintaansa, kykenee muuttamaan suunnitelmiaan ja asettamia tavoitteita herkistyen lasten tarpeille ymmärtäen sen, mikä juuri nyt on merkityksellistä tälle lapselle ja tälle lapsiryhmälle. Totta on se, että vanhempien lasten kanssa toimittaessa työntekijä voi kokea lastentarhanopettajan pedagogisen osaamisen olevan selkeämmin esille ja sille on ehkä helpompi määrittää tarpeita ja perusteluja kuin taaperoryhmissä. Tämä liittyyneen kuitenkin ennen kaikkea siihen, miten lastentarhanopettaja itse mieltää varhaispedagogiikan ja sen merkityksen taaperoryhmässä.

Bronfenbrennerin (Vasta 2016, 265) mukaan kulttuuri tai alakulttuuri, jossa henkilö elää, määrittää saatavilla olevien käsitysjärjestelmien valikoiman sekä voimakkuuden, joka voi siis vaihdella huomattavasti sekä eri aikoina että eri paikoissa makrojärjestelmän osalta. Tähän käsitysjärjestelmien moninaisuuteen vanhemmat, opettajat ja muut sosialisointia toteuttajat nojautuvat määrittäessään tietoisesti tai tiedostamattaan seuraavan sukupolven kasvattamisen tavoitteet, vaarat ja tavat. Tästä seuraa, että kehittyvän yksilön maailmassa vallitsevien käsitysjärjestelmien tieteellinen tunnistaminen on välttämätöntä, jotta voidaan ymmärtää organismin ja ympäristön vuorovaikutus ja sen merkitys ihmisen kehitysprosessissa. Tätä perustelee myös tämä

tutkimustulos, jossa ammatillisuus mielletään vahvasti liittyvän koulutetun henkilöstön osaamiseen.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISTEN NÄKÖKULMIEN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajasta, yli tuhat vastausta sisältävästä aineistokokonaisuudesta. Vastaajien suureen määrään nähden vastaajien anonymiteetti on hyvin varmistettu ja yksittäisen henkilön tunnistaminen tästä joukosta on lähes mahdotonta. Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli hyväksytty Human Research Ethics Committeessa New Englandin yliopistossa ja sen suomalaisessa osiossa noudatettiin Helsingin yliopiston tutkimuseettisen toimikunnan yleisiä periaatteita.

Pyydettyäessä vastauksia kyselyyn, on vastaajille selvitetty kyselylomakkeen etusivulla, mihin tarkoitukseen tietoa kerätään. Vastaajien omalla vastuulla on ollut se, ovatko he lukeneet kyseisen tekstin lomakkeen etusivulla. Tutkittavien osallistuminen on perustunut täysin avoimeen informaatioon tutkimuksen kestosta, menetelmistä, mahdollisista riskeistä ja tutkimuksen tarkoituksesta. (Clifford 2011, 65.) Osallistuminen kyselyyn oli vapaaehtoista ja kyselyyn osallistuneille oli välitetty tieto lomakkeen etusivulla, että kyselyn tuloksia voidaan julkaista kansainvälisissä tiedelehdissä, esitellä tieteellisissä konferensseissa sekä kotimaisissa tieteellisissä ja yleistajuisissa julkaisuissa sekä saattaa tutkimustuloksia myös päättäjien tietoon.

Aineistoa kokonaisuudessaan on säilytetty sähköisessä muodossa ja siihen pääsy on suojattu salasanoin. Vain hankkeen tutkijoilla on ollut pääsy tiedostoihin. Kyselyn vastaukset ovat nimettömiä eikä niitä ole ollut mahdollista identifioida asuinpaikan tai muun asian perusteella millään tavalla. Tätä tutkimusta varten osa vastauksista on paperiprintteinä, jotka hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä.

Tämän tutkimuksen analyysin edetessä tutkimuksen ulkopuolelle päätettiin rajata vielä yksi vastaaja, jolla oli tieteellinen jatkotutkinto. Tähän päädyttiin

tutkimuseettisistä syistä, sillä vastaajan anonymiteetti haluttiin hänen ainoalaatuisuutensa takia taata.

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista puhua tulosten läpinäkyvyydestä ja yleistettävyydestä. Tällöin ei kuitenkaan viitata yleistettävyyteen siinä mielessä, että väitettäisiin löydetyn ilmiön pitävän paikkansa myös laajemmassa joukossa. Kyse on enemmänkin mahdollisen logiikasta (Ruusuvuori ym. 2010, 26-27) sekä tutkijan omista tulkinnoista, jotka on pyritty perustelemaan tässä tutkimuksessa niin hyvin kuin mahdollista.

Tutkimuksen analyysissä on avattu kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Lukijalle on näytetty, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja kuvattu ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat sekä käsitelty myös mahdollisia rajoituksia. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 26-27.) Tässä tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen eteneminen vaihe vaiheelta niin tarkasti kuin mahdollista.

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Pedagogiikan puolesta ja laadukkaan varhaiskasvatuksen merkityksestä keskustellaan tällä hetkellä laajasti ja jopa raivokkaasti. Sen merkitystä lapsen tulevaan elämään on nostanut esille nykyinen opetus- ja kulttuuriministeri monella eri foorumilla. Samojen asioiden puolesta on puhunut myös valtiovarainministeri. Mainitsemisen arvoinen on myös taloustieteen nobelisti James Heckmanin sekä hänen tutkijakollegoidensa (García, Heckman, Leaf, & Prados 2016) tutkimustulokset varhaiskasvatukseen panostamisen yhteydestä kansantalouden suotuisaan kehitykseen.

### *Pedagogiikan painoarvo tässä tutkimuksessa*

Tässä tutkimuksessa selvitettiin pedagogiikan painoarvoa alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa sekä pedagogiikalle annettuja sisällöllisiä merkityksiä ammattikasvattajien näkökulmasta. Tutkimustulosten perusteella vain joka

kolmannen vastaajan mielestä pedagogiikalla on merkitystä alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Vastaajat, joiden mielestä pedagogiikka kuuluu myös taaperoryhmiin, toivat näkemyksensä esille pedagogiikan eri näkökulmia kuvaten. Vastausten sisällöstä sekä määrästä oli pääteltävissä, että pedagoginen osaaminen on vankkaa osassa taaperoryhmiä. Valtakunnallisesti tarkasteltuna pedagoginen osaaminen näyttäisi kuitenkin jakaantuvan epätasaisesti.

Tulos on huolestuttava varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta. Pedagogiikan laadun ollessa suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun, voidaan päätellä myös varhaiskasvatuksen laadun olevan epätasaista valtakunnallisella tasolla. Tämän aineiston perusteella suomalaisen varhaiskasvatuksen korkea laatu näyttäisi toteutuvan vain osittain.

Kuten tämän tutkimuksen johdannossa todettiin, hyvä ja laadukas varhaiskasvatus edellyttää näkemystä siitä, miksi ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan (Kronqvist 2017, 10). Koska varhaiskasvatuslaki (2015/580) ja varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjat asettavat ja säätelevät varhaiskasvatuksen reunaehdot, joiden puitteissa laadun tulisi toteutua, on syytä haettava jostain muualta. Laadun arvioinnissa avoimella ja ammatillisella keskustelulla sekä pedagogisella johtamisella on ensiarvoisen tärkeä merkitys.

Varhaiskasvatuksen laatua on arvioitava ennen kaikkea siellä, missä lapset päivittäin kohdataan. Laatukeskustelu ei saa typistyä ainoastaan varhaiskasvatuksen työyhteisön yhteiseen toteamukseen siitä, mitä laadukas, pedagoginen varhaiskasvatus pitää sisällään. On pohdittava, mitä laatu varhaiskasvatuskäytännöissä tarkoittaa. Alle 3-vuotiaiden lapsiryhmissä on sanoitettava ja selkeytettävä erityisesti sitä, miten laatu ilmenee kasvattajien toiminnassa heidän vastatessaan lasten pedagogisen hoivan tarpeisiin. Laatukeskustelun tavoitteena tulee olla moniammatillisen työyhteisön yhteinen ymmärrys omasta pedagogisesta perustehtävästään, toiminnan pedagogisista tavoitteista ja sen toteuttamisen käytännöistä.

Pedagogisen johtamisroolin korostuminen lisää organisaation pedagogisen perustehtävän vahvistumista. Pedagoginen johtaminen tähtää perustehtävän laadun kehittymiseen. Sen tulee olla tavoitteellista organisaation perustehtävän yhteisöllistä kehittämistä. Tämä tarkoittaa osallistuvaa ja jaettua johtajuutta,

toisin sanoen henkilöstön voimavarojen ottamista mukaan opetuksen laadun ja organisaation pedagogisen perustehtävän kehittämistyöhön. Tällöin tärkeää on laadun ja osaamisen nostaminen keskeiseksi toimintaa ohjaaviksi tekijöiksi. Laadukas varhaiskasvatuksen johtajuus toteutuu työyhteisössä, jonka jäsenet kokevat merkityksellisyytensä asiantuntijatiimin jäsenenä ja jossa jokaisen jäsenen ääni pääsee kuuluville. (Ojala 2007.)

Yksi keskeinen tutkimustulos oli lastentarhanopettajien koulutustaustan yhteys siihen, miten merkityksellisenä pedagogiikan painoarvo tuotiin esille. Yhtä lailla keskeinen tutkimustulos oli se, että korkeimmin koulutetut lastentarhanopettajat olivat pedagogiikkaan liittyvien näkemystensä kanssa vähemmistössä myös saman koulutustaustan omaavien vastaajien ryhmässä.

Uuden varhaiskasvatuslain tarkoituksena on vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua nostamalla henkilöstön koulutustasoa. Koulutustason nostaminen saavutetaan kahdella toimenpiteellä: määrittelemällä ammattinimikkeet ja -kelpoisuudet sekä säätämällä henkilöstön rakenteesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedonanto 6.2.2018.) Tämä ei ehkä kuitenkaan yksinomaan riitä nostamaan juuri varhaispedagogiikan laatua. Lisäksi tarvitaan koulutuksen sisältöihin liittyviä ratkaisuja, jotka lisäävät tietoa sekä valmiuksia edistää pedagogiikan laatua nimenomaan pienimpien, alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa.

#### *Pedagogiikalle annetut merkitykset tässä tutkimuksessa*

Pedagogiikalle annetut merkitykset jakaantuivat tässä tutkimuksessa kolmeen eri näkökulmaan: pedagogiikka vuorovaikutuksellisenä näkökulmana, pedagogiset menetelmät ja strategiat sekä pedagoginen tietoperusta. Nämä kolme näkökulmaa sisälsivät monia eri tekijöitä. Käsitykset pedagogiikan merkityksestä eri ammattiryhmien välillä erosivat toisistaan selvästi lastentarhanopettajien vastausten painottuessa pedagogiikkaan ja lastenhoitajien vastauksien painottuessa turvallisuuteen, perushoitoon ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.



Psyykkinen turvallisuuden tunne, joka tutkimustuloksissa nousi kaikkein merkittävimmäksi yksittäiseksi asiaksi taaperoiden kanssa toimittaessa, on erittäin tärkeä asia. Lapsen tarpeisiin vastaaminen vahvistaa luottamuksen tunnetta ja ruokkii uteliaisuutta ympäristöä kohtaan. Ympäristön tapahtumien toistuvuus, pysyvyys ja säännönmukaisuus ovat merkityksellisiä. Ne tuovat lapsen elämään hallinnan ja turvallisuuden tunnetta. Lapsen psyykkisen turvallisuuden tunteen takaaminen on asia, jonka tulee olla itsestään selvyys kaikille lasten parissa työskenteleville. Yhtäläillä pedagogiikan, joka läpäisee kaiken taaperoryhmässä tapahtuvan toiminnan, tulisi olla itsestään selvyys kasvatusalan ammattilaisille.

Eräässä lastentarhanopettajan vastauksessa opetustilanteiden yhdistäminen arkitilanteisiin nähtiin haastavana kaiken tavallisen toiminnan viedessä resursseja ja ollessa hidasta. Toinen lastentarhanopettaja kertoi kokevansa turhautumista toiminnan ollessa niin yksinkertaista. Nämä ajatukset ovat ristiriidassa sen kanssa, mitä varhaispedagogiikalla tarkoitetaan ja mitä kaikkea se pitää ja voisi pitää sisällään. Varhaiskasvatuksessa ja varsinkin taaperoiden kanssa toimittaessa kaikkein tavallisin, arkisin ja yksinkertaisin on arvokkainta ja siihen pitääkin kohdentaa aikaa ja resursseja. Kalliala (2008, 35) kysyykin aiheellisesti: ”Häviääkö työstä ammatillisuus, jos vuorovaikutussuhde perustuu kiintymykseen, hoivaan ja läheisyyteen? Voiko hoivaajan ja pedagogin roolit yhdistää onnistuneesti kummankaan typistymättä?”

### *Hoiva pedagogisena työvälineenä*

Mielikuva hoivaavasta ja lämpöä tarjoavasta kasvattajasta saattaa sisältää riskin (Dalli 2006). Hoivan ei välttämättä ensisijaisesti ajatella pitävän sisällään opetusta tai ohjausta (Shin 2014, 496-497). Sen ei ehkä katsota vaativan toteuttajaltaan kovin korkeatasoista tietämystä tai monimutkaista ajattelutyötä ja paneutumista. Yleinen käsitys hoivasta aliarvioi karkeasti hoivan sisältämän pedagogisen ja älyllisen puolen. Näin ajatellen ohitetaan täysin hoivan haasteelliset ja monitasoisia ajattelua vaativat sisällöt. Tästä näkökulmasta katsoen varhaiskasvattajan koulutuksen rooli suhteessa hoivaamiseen jää hyvin ohueksi, ehkä jopa tarpeettomaksi.

Hoivan merkitystä painotettaessa ei saa häivyttää taustalle kasvattajan työn monimuotoisuutta ja siihen liittyviä älyllisiä haasteita. Mielikuva kasvattajista yksinomaan hoivaajina rajaa heidän roolejaan ja ympäristöstä tulevia odotuksia heitä kohtaan. Jos työtä pienten lasten parissa ajatellaan ensisijaisesti hoivaamisen, eikä niinkään opettamisen näkökulmasta, se ei voi olla vaikuttamatta kasvattajien statukseen ja ympäristön käsityksiin työn ammatillisista vaatimuksista. (Dalli 2006.) Väistämättä se ei voi olla vaikuttamatta myös kasvattajien omiin käsityksiin työn sisällöstä taaperoryhmissä.

Hoivapedagogiikan näkökulmasta perushoitoon liittyvien teknisten hoitotoimenpiteiden suorittaminen ei riitä (Kalliala 2008, 37). Hoivapedagogiikka sisältää kaikessa monimuotoisuudessaan lapsen kehityksen kokonaisvaltaisen tukemisen kielen kehityksestä ja motorisista taidoista vuorovaikutustaitojen, tunne-elämän ja prososiaalisten taitojen vahvistamiseen moraalikasvatusta unohtamatta. Hoivan pedagogisena työvälineenä tulee olla taaperoiden varhaiskasvatuksessa kasvattajan ajattelun kulmakivi joka suunnitelmallisesti ja moninaisilla tavoilla toteutuu ja tukee lapsen kasvua, kehitystä sekä oppimista.

Pedagogiikka sisältää hoivaa ja oppimista teoreettisessa, filosofisessa ja eettisessä viitekehyksessä (Rockel 2009, 3-7). Pedagogiikan toteuttaminen on prosessi, jossa kasvattaja jatkuvasti havainnoi ja reflektoi arvojaan, käytännön toimintaansa sekä näihin vaikuttavaa omaa henkilökohtaista historiaansa ja omaa kulttuurista maailmankatsomustaan (Hännikäinen 2013, 32; Shin 2014). Pedagogisesti toteutetun varhaiskasvatuksen lähtökohtana ovat lapsen tarpeet, jotka alle 3-vuotiailla liittyvät hyvin pitkälti perushoidollisiin ja hoivatilanteisiin kattaen suuren osan pienen lapsen päivän toiminnoista. Päivittäin toistuvia rutiinitilanteita on katsottava hoivapedagogiikan kautta vahvistaen yhteyttä hoivan antajan ja hoivan vastaanottajan välillä.

Pienet lapset tarvitsevat empaattisia ja tiedostavia kasvattajia, jotka hyödyntävät opettamisen ja oppimisen mahdollisuuksia yllättävissäkin tilanteissa. Pedagogiikka ei sulje pois hoivaa, päinvastoin. Omaa ammatillisuuttaan arvostavat kasvattajat antavat omalle työlleen sen ansaitseman arvon ja

tiedostavat toimivansa ensiarvoisen tärkeässä positiossa vaikuttamassa ihmiselämän koko kaaren varhaisimpiin vuosiin. Korkeatasoinen, ammattitaitoisesti toteutettu hoivapedagogiikka on jokaisen varhaiskasvattajan velvollisuus ja jokaisen lapsen oikeus (Shin 2014).

### *Pedagogiikka vuorovaikutuksellisena prosessina*

Lapsen oppimisen hetkiin on osattava tarttua, ne on nähtävä ja kuultava. Pienten lasten kanssa toteutettavan pedagogiikan hienous ja hienovaraisuus piilee juuri siinä, että oppimisen mahdollisuudet sisältyvät usein ohikiitäviin hetkiin. Alle 3-vuotiasta ei voi pyytää odottamaan ja palaamaan aiheeseen myöhemmin. Varhaispedagogiikalle asetetut tavoitteet toteutuvat kun kasvattajien pedagoginen asiantuntemus on vahvaa perustuen tutkittuun tietoon, pedagogisten menetelmien hallintaan sekä laadukkaaseen vuorovaikutukseen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelevät ammattilaiset, jotka näkevät vuorovaikutuksen osana hoivapedagogiikkaa, ovat vähemmistössä. Tulos on pysäyttävä ja surullinen. Tutkimustieto perustelee kiistämättä varhaiskasvatuksen tärkeimmiksi laatutekijöiksi koulutetun ammattihenkilöstön toteuttaman pedagogiikan, josta taas ei voida keskustella ilman laadukasta ja sensitiivistä vuorovaikutusta. Tämä yhtälö tuottaa toteutuessaan laadukasta ja vaikuttavaa varhaiskasvatusta, jolla on positiivisia seurannaisvaikutuksia yksilön sekä koko yhteisön elämään.

Sensitiivisyys osana laadukasta vuorovaikutusta tuotiin tämän tutkimuksen vastauksissa esille kolmanneksi merkityksellisimpänä yksittäisenä asiana. Suurimassa osassa näistä vastauksista sensitiivisyyttä ei kuitenkaan määritelty tai perusteltu tarkemmin. Mikäli sensitiivisyys oli perusteltu ja määritelty, olivat määrittelyt varsin niukkoja. Monissa vastauksissa, joissa oli luettelonomaisesti listattu tärkeitä asioita, sensitiivisyys yhtenä, ei voinut olla pohtimatta, onko sensitiivisyyden todellinen sisältö ymmärretty syvällisesti ja oikein.

Liitettäessä päivittäisiin kohtaamisiin aitoa iloa ja signaaleja toisen lapsen merkityksellisyydestä ja yhteisen hetken ainutlaatuisuudesta, vahvistetaan lapsen tunnetta siitä, että juuri hän on tärkeä. Nämä viestit ja lapsen positiiviset

kokemukset omasta itsestä hyväksyttynä ja rakastettuna tukevat lapsen tunne-elämänsä kehitystä ja vahvistavat myös hänen orastavia itsesäätytaitojaan. Kasvattaja toimii mallina ja esimerkkinä lapsille ihmisenä olemisen inhimillisyydestä ja muiden kanssa toimimisen rikkaudesta. Hoivapedagogiikan ulottuvuuksien ymmärtämisessä ja toteuttamisen tavoissa on tässä keskeinen asema ja merkitys. Olemalla sensitiivisen ja välittävän hoivan kohteena lapsi oppii, että elämä on hyvää ja maailma on luotettava paikka, johon korvaamattomana tärkeänä osana kuuluu toisten kanssa yhdessä toimiminen.

### *Moniammatillinen työyhteisö*

Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli selkeästi esille se, että ammatillisuutta varhaiskasvatuksessa arvostetaan ja sitä pidetään erittäin tärkeänä. Varhaiskasvatustyö vaatii henkilöstöltä tänä päivänä monenlaista osaamista. Osaamisen vaatimukset ovat laajentuneet yhteiskunnallisten muutosten myötä. Sosiaaliset ongelmat ovat monimutkaistuneet. Modernin hyvinvointivaltion keittyminen ei ole kyennyt poistamaan näköalattomuutta ja syrjäytymisuhkaa, jotka liittyvät monien ihmisten elämään. Perheiden ja lasten kasvun tukeminen edellyttää varhaiskasvatukselta yhteistyötä ja moniammatillisuutta. (Alila & Kronqvist 2007, 30.)

Varhaiskasvatuksen työyhteisöt ovat moniammatillisia. Varhaiskasvatusyhteisöt muodostuvat moninaisten ammattien, ammattinimikkeiden ja koulutustaustojen edustajista. Varhaiskasvatuksen sisäinen moniammatillisuus näyttäytyy sekä vahvuutena että myös kiistoja aiheuttavana asiana. Parhaimmillaan se on kuitenkin eri ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttamiseksi. Moniammatillisuus nähdään tällöin rikkautena varhaiskasvatusyhteisössä ja se on samalla mahdollisuus yhdistää eri ammattitaustoista tulevien ihmisten erilainen osaaminen lasten hyväksi. (Kinos 1997.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty vain pieni osa koko laajan kyselytutkimuksen tarjoamasta aineistosta, tutkittavaa aineistoa on vielä paljon. Jatkotutkimuksen aiheena vertaileva tutkimus tämän aineiston ja yli 3-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevien kasvattajien näkemysten välillä koskien pedagogiikan ja

vuorovaikutuksen yhteyttä varhaiskasvatuksessa, olisi tarpeellinen. Tutkimuskohteena myös vertaileva tutkimus taaperoiden sekä vanhempien lasten kanssa toimivien pedagogiikalle antamista sisällöllisistä merkityksistä jatkaisi tätä tutkimusta mielenkiintoisella tavalla.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampere University Press.
- Alila, K. & Kronqvist, E-L. (2007). Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Anders, Y. (2015). ”Literature review on pedagogy in OECD countries”, backround document for the United Kingdom review on pedagogy, OECD.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). Developmentally Appropriate Practice in early Childhood. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Teoksessa *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*, 993-1028.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. (1990). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Bruner, J. (1983). Child’s talk: Learning to use language. New York: Norton.
- Bruner, J. (1987). Prologies to the English edition. Teoksessa R. W. Rieber ja A. Carlton (toim.) *The collectual works of L. S. Vygotsky. Vol. 1 Problems of general psychology*. New York: Plenu, Press, 1-16.
- Burgoyne, J. (1996). Creating a learning organization. Teoksessa J. Enkenberg, M. Gustafsson & M. Kuittinen (toim.) *Learning organization from theory to practice*. Joensuu: Joensuu University, 13-22.
- Clifford, G. Christians. (2011). Locating the field. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Norman & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 4th edition. United States of America: Sage Publications.

- Curby, T., Rimm-Kaufman, S. & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology* 51(5), 557-569.
- Dalli, C. (2006). Re-vision love and care in early childhood: Constructing the future of our profession. The first years Nga Tau Tuatahi. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, Vol. 8 No. 1, 5-11.
- David, T. (1999). Changing minds: young children learning. Teoksessa T. David (toim.) *Young children learning*. London: A SAGE Publications Company.
- Engdahl, I. (2011). Toddlers as social actors in the Swedish preschool. Stockholm: Stockholm University.
- Eskola J. & Suoranta J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly* Vol. 22(3), 294-311.
- García, J., Heckman, J., Leaf, D. & Prados, M. (2016). The Life-cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program. NBER Working paper series 22993. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hakkarainen, P. (2008). Lähikehityksen vyöhyke. Teoksessa A. Helenius ja R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 45-49.
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., DeCoster, J., Mahsburn, A., Jones, S., Brown, J., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S., Brackett, M. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113(4), 461-487.

- Hedegaard, M. & Fler, M. (2008). Studying children: A Cultural-historical approach. McGraw-Hill: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2012). Analysing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity* 19 (2), 127-138.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R., Siimes, U. (2016). Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood research Quarterly* 23(1), 27-50.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2017). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 312-326.
- Hujala-Huttunen, E. (1995). Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Hännikäinen, M., (1995). Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, 4. Jyväskylä.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmässä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila ja L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30-52.
- Härkönen, U. (2003). Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 86. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.



- Jaakkola, T., Krause, C. M., Kujala, T., Nyyssölä, K., Sajaniemi, N. & Silvén, M. (2012). Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma: Tilannekatsaus tammikuu 2012. Opetushallitus.
- Jensen, B. (2009). "A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) an socially endangered children", *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17/1, 7-21.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2013:9, 33-47.
- Karila, k., Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-24.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.
- Kettukangas, T. & Härkönen, U. (2014). Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry, 96-114.
- Kiesiläinen, L. (1998). Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisöissä. Helsinki: Arator.
- Kinos, J. (1997). Päiväkot. ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Julkaisusarja C-osa 133. Turku: Turun yliopisto.
- Kivi, T. (1997). Oppimisen ytimessä. 2. painos. Opetushallitus.

- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 74-88.
- Koivula, M. & Hännikäinen, M-L. (2017). Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 89-107.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M., Koivula, A., Siippainen & P., Eerola-Pennanen. *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 108-128.
- Kronqvist, E-L. (2017). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-28.
- Kupila, P. (2017). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 301-311.
- La Paro, K., Williams, A. & Hathfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITES-R. *Early Education and Development* 25(6), 875-893.
- Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A-M., Raittila, R. & Rutanen, N. (2013). Kokoava yhteenveto Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 176-179.
- Malenfant, N. (2006). Routines and transitions; A guide for early childhood professionals. St Paul: Redleaf Press.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development* 79(3), 732-749.
- Moll, L. C., (1990). Introduction. Teoksessa L. C. Moll (toim.) *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-27.
- Moyles, J., Adams, S. ja Musgrove, A. (2002). Using reflective dialogues as a tool for engaging with challenges of defining effective pedagogy. *Early Childhood Development and Care* 172, 463-478.
- Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools. An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oakley, L. (2004). Cognitive development. London and New York: Routledge.
- OECD 2012. Starting Strong III – A quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.
- OECD 2015. Starting strong IV. Developing monitoring systems for early childhood education.
- Ojala, I. (2007). Johtajien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismä, E. L. (2010). Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsinki: Yliopistopaino.

- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.) 2001. *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-Kustannus, 204-226.
- Reeves, C. A & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. Academy of Management. *The Academy of Management Review*. Vol. 19(3), 419.
- Rockel J. (2009). A pedagogy of care: Moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australian Journal of Early Childhood*. Vol. 34(3), 1-8.
- Rogoff, B. (1989). The joint socialization of development by young children and adults. Teoksessa A. Gellathly, D. Rogers & J. A. Sloboda (toim.) *Cogniton and social worlds*. Oxford: Clarendon Press, 57-82.
- Ruusuvuori J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Sajaniemi, S., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. (2015). Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 163-176.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen ja R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisu 164, 166-190.
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Göteborg Studies in Educational Sciences 160. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Shin, M. (2014). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care*. Vol. 185(3), 496-508.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, S. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. London: University of London.
- Siren-Tiusanen, H. (2002). Alle kolmevuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen ja H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 15-33.
- Trevarthen, C. & Aitken, K., J. (2001). Infant Intersubjectivity. Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*. Vol. 42, 3-48.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the norm activity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23(6), 507-536.
- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö. (1974:15,1-2). Helsinki: Valtioneuvosto.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Opetushallitus.
- Vasta, R. (2016). Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. United Press Global.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. Teoksessa R. W. Rieber ja A. S. Carlton (toim.) *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1 Problems of general Psychology*. New York: Plenum Press, 39-285.
- Värri, V-M. (2002). Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Wells, G. (1999). The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. Teoksessa G. Wells (toim.) *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 313-334.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Zaslow, M. J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. Society for Research in Child Development.

## Liitteet

Liite 1. Pedagoginen asiantuntemus: Pelkistetyt ilmaukset ja alaluokka 1

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka 1
Tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta	Koulutukseen perustuva tietämys
Kehityopsykologinen tieto	
Taito nähdä lapsen kehityksen tasot	Tiedon soveltaminen
Ymmärrys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta	
Kokemus lapsista	
Kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen	Taito tunnistaa tuen tarve ja tukea lasta
Kehityksen ongelmien tunnistaminen	
Varhainen puuttuminen	
Lasten kehityksen havainnointi	Taito havainnoida
Lasten välisen vuorovaikutuksen havainnointi	
Lasten tunnetilojen havainnointi	
Lasten toiminnan havainnointi	
Toiminta iänmukaista	Ikätasoinen toiminta
Ikätasoiset menetelmät	
Ympäristö vastaa alle 3-vuotiaan tarpeisiin	Oppimisympäristöt
Pedagogisesti suunniteltu oppimisympäristö	
Pienryhmätoiminta	
Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi	Pedagoginen ajattelu
Perushoitotilanteiden hyödyntäminen oppimisessa	
Pedagogiikka on tärkeää	
Toiminta on tavoitteellista	Pedagoginen suunnittelu
Toiminta on suunnitelmallista	
Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opettaminen	Pedagogiset sisällöt
Sosiaalisten taitojen opettaminen	
Leikki ja leikin ohjaaminen	
Tietoinen läsnäolo	Kasvattajan sitoutuminen

Aikuisen vahvat vuorovaikutustaidot	
Lapsen sensitiivinen kohtaaminen	Kasvattajan sensitiivisyys
Sensitiivinen työote	
Sensitiivisyys	
Lapsen tunteisiin, eleisiin ja aloitteisiin vastaaminen	
Lapsen ilmeiden ja eleiden tulkitseminen	
Empatiakyky	
Hoiva	Emotionaalinen tuki
Perusturva	
Turvallisuuden tunne	
Syli, hellyys	Tunneyhteys lapseen
Lämpö, rakkaus	



Liite 2. Matriisi: Aineistossa esiintyvät pelkistetyt ilmaukset  
koulutustaustoittain (ks. koulutustaustat alempana)

<b>Pelkistetyt ilmaukset</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>Yht.</b>
Tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta	2		5			4	1		1	13
Kehityopsykologinen tieto			1		1					2
Taito nähdä lapsen kehityksen tasot										
Ymmärrys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta	2		4							6
Kokemus lapsista										
Kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen	1		6				4		1	12
Kehityksen ongelmien tunnistaminen		1				2				3
Varhainen puuttuminen	2		5			2				9
Lasten kehityksen havainnointi			2							2
Lasten välisen vuorovaikutuksen havainnointi										
Lasten tunnetilojen havainnointi										
Lasten toiminnan havainnointi										
Toiminta iänmukaista	1		4			2	2	2		11
Ikätasoiset menetelmät	1		3		2	1	3			10
Ympäristö vastaa alle 3-vuotiaan tarpeisiin	1	1	1		1	1				5
Pienryhmätoiminta	1					2				3
Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi	2	1	8		1	2	2			16
Perushoitotilanteiden hyödyntäminen oppimisessa	2	2	14		4	3		1	1	27
Pedagogiikka on tärkeää	1					2	2			5
Toiminta on tavoitteellista						2	2	1		5
Toiminta on suunnitelmallista	1		2			3	2			8
Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opettaminen	1		1			4	1			7
Sosiaalisten taitojen opettaminen										
Leikki ja leikin ohjaaminen			1			1				2

Tietoinen läsnäolo			2				1		2	5
Aikuisen vahvat vuorovaikutustaidot	2	1	3		6	6	1			19
Lapsen sensitiivinen kohtaaminen									2	
Sensitiivinen työote						1		1		2
Sensitiivisyys	2		4		2	5	3	1		17
Lapsen tunteisiin, eleisiin ja aloitteisiin vastaaminen			1			1	1			3
Lapsen ilmeiden ja eleiden tulkitseminen										
Empatiakyky										
Hoiva	1	2	4			5	1		1	14
Perusturva										
Turvallisuuden tunne	1		8			8	3	1	9	30
Syli, hellyys, lämpö, rakkaus			6			3			2	11
Hyvä tiimityö										
Tiimin jäsenten vuoropuhelu										
Pedagogiikan ohjaaminen										
Yhteistyö vanhempien kanssa										
Kasvatuskumppanuus			1						3	4
Vanhempien tukeminen	1								1	1
Vanhempien vierellä kulkeminen										
Perushoito	2	1	9	1	1	4	7	5	7	37
Perustarpeiden huomioiminen										
Perushoidolliset tehtävät										
Hoivatyön painottuminen										
Pedagogiikkaa vaikea toteuttaa perushoidon painottuessa										
Turvallinen fyysinen ympäristö				1					4	5
Turvallinen arki										
Turvalliset rakenteet päivälle										
Omahoitajuus										
Ryhmäkoko										
										294

- 1 Ylempi korkeakoulututkinto (varhaiskasvatukseen keskittyvä maisterin tutkinto)
- 2 Ylempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine)
- 3 Alempi korkeakoulututkinto (lastentarhanopettaja, yliopisto)
- 4 Alempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine)
- 5 Varhaisvuosiin keskittyvä erityisopettajan tutkinto (esim. elto, veo)
- 6 Lastentarhanopettaja opistoasteinen tutkinto
- 7 Sosionomi (amk)
- 8 Sosiaalikasvattajan opistoasteinen tutkinto
- 9 Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (lähihoitaja)

Liite 3. Matriisi: Aineistossa esiintyvät pedagogiikkaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset koulutustaustoittain (ks. koulutustaustat alempana)

Pelkistetyt ilmaukset	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta	1		6		1	3	1		1
Kehityopsykologinen tieto									
Taito nähdä lapsen kehityksen tasot									
Ymmärrys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta									
Kokemus lapsista									
Kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen									
Kehityksen ongelmien tunnistaminen									
Varhainen puuttuminen									
Lasten kehityksen havainnointi									
Lasten välisen vuorovaikutuksen havainnointi									
Lasten tunnetilojen havainnointi									
Lasten toiminnan havainnointi									
Toiminta iänmukaista			5				1		1
Ikätasoiset menetelmät	1		3			1	3		
Ympäristö vastaa alle 3-vuotiaan tarpeisiin	1	1	1			1			
Pienryhmätoiminta									
Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi	2		3			2	1		
Perushoitotilanteiden hyödyntäminen oppimisessa	2	2	13		5	3		1	1
Pedagogiikka on tärkeää	1					2	1	1	
Toiminta on tavoitteellista						3	2	1	

Toiminta on suunnitelmallista		1	2						
Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opettaminen									
Sosiaalisten taitojen opettaminen									
Leikki ja leikin ohjaaminen									
Tietoinen läsnäolo									
Aikuisen vahvat vuorovaikutustaidot	3		2		2	5	2		1
Lapsen sensitiivinen kohtaaminen									
Sensitiivinen työote									
Sensitiivisyys									
Lapsen tunteisiin, eleisiin ja aloitteisiin vastaaminen									
Lapsen ilmeiden ja eleiden tulkitseminen									
Empatiakyky									
Hoiva									
Perusturva									
Turvallisuuden tunne									
Syli, hellyys, lämpö, rakkaus									
Hyvä tiimityö									
Tiimin jäsenten vuoropuhelu									
Pedagogiikan ohjaaminen									
Yhteistyö vanhempien kanssa									
Kasvatuskumppanuus									
Vanhempien tukeminen									
Vanhempien vierellä kulkeminen									
Perushoito									
Perustarpeiden huomioiminen									
Perushoidolliset tehtävät									
Hoivatyön painottuminen									

Pedagogiikkaa vaikea toteuttaa perushoidon painottuessa										
Turvallinen fyysinen ympäristö										
Turvallinen arki										
Turvalliset rakenteet päivälle										
Omahoitajuus										
Ryhmäkoko										
<b>Yhteensä</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>35</b>		<b>8</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>96</b>

- 1 Ylempi korkeakoulututkinto (varhaiskasvatukseen keskittyvä maisterin tutkinto)
- 2 Ylempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine)
- 3 Alempi korkeakoulututkinto (lastentarhanopettaja, yliopisto)
- 4 Alempi korkeakoulututkinto (jokin muu pääaine)
- 5 Varhaisvuosiin keskittyvä erityisopettajan tutkinto (esim. elto, veo)
- 6 Lastentarhanopettaja opistoasteinen tutkinto
- 7 Sosionomi (amk)
- 8 Sosiaalikasvattajan opistoasteinen tutkinto
- 9 Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (lähihoitaja)

